

**Estudio sobre la inclusión y equidad en los procesos formativos en las Licenciatura de  
Educación Infantil**

Angie A. Franco y Never J. Guzmán

Licenciatura en Educación Infantil

Facultad de Educación, Universidad de La Sabana

Mg. Ingrid Marcela Moreno Perdomo

27 de abril de 2022

**Estudio sobre la inclusión y equidad en los procesos formativos en las Licenciatura de  
Educación Infantil**

Angie A. Franco y Never J. Guzmán

Licenciatura en Educación Infantil

Facultad de Educación, Universidad de La Sabana

Lic. Ingri Moreno

27 de abril de 2022

### Resumen

La inclusión, como lo plantea la UNESCO (2019), es un proceso de transformación fundamental de los sistemas educativos, siendo un tema que se encuentra en continuo progreso y profundización. A partir de esto nace el interés y el desarrollo de esta investigación. En la cual se busca indagar, caracterizar y analizar la inclusión dentro de los procesos formativos de educadores infantiles en instituciones de educación superior en Colombia.

Para esto, se hace rastreo de 17 universidades con programas en Licenciatura en educación Infantil tanto de carácter público como privado. Por medio de una matriz de identificación de características y una encuesta, que soporten la recopilación diferentes datos, se procura reconocer de qué manera se estudia y se vivencia la inclusión dentro de los programas de licenciaturas, teniendo en cuenta lo que se propone dentro de las carreras, los apoyos y ajustes razonables que se implementan según las necesidades, las prácticas de campo, las dinámicas de clase y todos aquellos elementos que tienen cierta influencia en cuanto a la admisión y permanencia de los estudiantes a este programa. Así se espera generar nuevo conocimiento, dando a conocer una problemática presente en la educación superior actual y que tiene relación directa con la educación infantil y los profesionales de la educación en general, todo con miras a impactar dentro de la comunidad de Bogotá.

**Palabras clave:** inclusión, diversidad, educación superior, licenciaturas, formación.

### **Abstract**

Inclusion, as proposed by UNESCO (2019), is a process of fundamental transformation of educational systems, being a subject that is in continuous progress and deepening, from this the interest and development of this research is born. In which it looks to investigate, characterize, and analyze the inclusion within the training processes of early childhood educators in higher education institutions in Colombia.

For this, some universities with bachelor's programs in Early Childhood Education, both public and private, are screened. Through an identification matrix of characteristics and a survey, which support the collection of different data, it seeks to recognize how inclusion is studied and experienced within the degree programs, taking into account what is proposed within the careers, the supports and reasonable adjustments that are implemented according to the needs, the field practices, the class dynamics and all those elements that have a certain influence regarding the admission and permanence of the students to this program. So that new knowledge is generated, revealing a problem present in current higher education and that affects early childhood education and education professionals in general, all with a view to affecting the community of Bogotá.

**Keywords:** inclusion, diversity, higher education, degrees, training.

**Contenido**

1. Introducción.....	7
1. Justificación.....	9
2. Pregunta de investigación.....	15
3. Objetivo general.....	15
4. Objetivos específicos.....	15
5. Marco Teórico.....	16
5.1 Educación inclusiva.....	16
5.1.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	18
5.1.2 Orientaciones técnicas y educación inclusiva en Colombia.....	20
5.1.3 Educación Inclusiva en Colombia.....	21
5.2 Inclusión y equidad en la Educación.....	22
5.3 Áreas de gestión escolar.....	25
6. Marco legal.....	28
6.1 Normatividad.....	28
6.2 Discriminación positiva con enfoque diferencial.....	31
6.3 Grupos en condiciones de vulnerabilidad.....	32
6.4 Sujetos de especial protección constitucional.....	33
7. Antecedentes investigativos o estado del arte.....	35
7.1 La formación de los educadores.....	35
7.2 Inclusión y equidad en Colombia.....	36
7.3 A nivel internacional.....	40
8. Metodología.....	46
8.1 Tipo de estudio.....	46
8.2 Proceso metodológico.....	48
9. Consideraciones éticas.....	51
10. Resultados.....	52
11. Discusión y conclusiones.....	70
12. Recomendaciones desde las áreas de gestión escolar.....	75
12.1 Desde la gestión comunitaria.....	75
12.2 Desde la gestión estratégica.....	76

12.3 Desde la gestión académica y pedagógica .....	77
12.4 Desde la gestión administrativa y financiera.....	78
13. Apéndices .....	80
14. Referencias .....	88

## 1. Introducción

La monografía “Inclusión en los procesos de formación en la Licenciatura de Educación Infantil en la educación superior en Colombia” surge como proyecto de investigación dentro del cual se busca identificar, caracterizar y estudiar las formas en las que se desarrollan procesos educativos inclusivos en la formación de futuros educadores infantiles en esta zona del país, desde los esfuerzos administrativos y pedagógicos que conlleva el reconocimiento y valoración de las diversidad, singularidad y particularidad de los estudiantes, así como elementos dentro del currículo que formen al futuro licenciado en el desarrollo de prácticas educativas, pedagógicas y de enseñanza inclusivas.

Se pretende adelantar estudios frente a cómo se desarrollan los procesos correspondientes al seguimiento del “Índice de Inclusión para Educación Superior” (MEN, 2020), dentro del cual se da a entender la educación inclusiva a manera de “principio rector general” que busca potenciar y valorar la diversidad y como acción favorecedora de la cohesión social como una de las finalidades de la educación.

Este proyecto investigativo nace a partir del interés sobre la convergencia entre educación inclusiva y formación docente, puesto que se reconoce la complejidad que supone la preparación de profesionales de la educación especializados en la atención a la primera infancia, así como la necesidad de adelantar esfuerzos administrativos, pedagógicos, sociales y culturales que favorezcan al desarrollo de procesos educativos inclusivos que decanten en la construcción de una sociedad colombiana más equitativa.

El primer apartado de este informe final del estudio consiste en el planteamiento del problema y allí se consigna la pregunta de investigación que da forma al proyecto, seguidamente se presentan los elementos teóricos que sirvieron de base para el proyecto, así como los objetivos

propuestos, tanto general como específicos, luego, se encuentra el estado del arte como síntesis de investigaciones previas relacionadas al tema, después, se explican aspectos propios de la investigación como enfoque, participantes, variables, instrumentos, entre otros. Finalmente, se hallan los apartados correspondientes a resultados y discusión respectivamente.



## 1. Justificación

La Organización de las Naciones Unidas (2018), para su Agenda 2030, en su cuarto objetivo de desarrollo sostenibles (4ODS) propone:

*“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*

Esto, reconociendo necesidades identificadas a nivel mundial y entendiendo la educación como medio fundamental para disminuir los índices de pobreza, derribar prejuicios y promover la equidad de oportunidades. El organismo internacional establece que, si se pretende hacer del mundo un mejor lugar, el punto de partida estaría en la educación, razón por la cual resulta fundamental adelantar ajustes e implementar programas formativos altamente flexibles y accesibles.

De manera que, todos los individuos puedan acceder a la educación en todos los niveles, sin distinción alguna, reconociendo y valorando la diversidad existente propia de los seres humanos. Esto representa un reto inconmensurable para un gran número de países, que no han podido superar las brechas de género, las cuales, en algunos casos, no permiten la educación de la población femenina, además de otros tipos de segregaciones y discriminaciones.

Así mismo, según lo planteado por la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), es fundamental el acceso una educación de calidad en los primeros años de vida, de manera que permita a las personas alcanzar su máximo potencial y equilibrio integral años después (Domínguez et al, 2015 como se citó en Díaz, et al, 2021). En consecuencia, de acuerdo con Escobar (2006), los docentes en educación inicial responden a una necesidad de mediar de manera efectiva entre el niño y el mundo, dando a todos, sin distinción, el apoyo y la ayuda

según sea requerido. Por lo tanto, los profesionales en educación y atención de la primera infancia tienen un papel fundamental como agentes de los sistemas educativos, ya que en ellos recae la responsabilidad no sólo de acompañar, sino también de promover el bienestar y aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes (OECD, 2017 como se citó en Díaz (et al, 2021).

La formación de profesionales de la educación especializados en la atención a la primera infancia constituye un reto para las instituciones de educación superior puesto que requiere la preparación en cuanto a múltiples elementos conceptual y prácticos que decanten en una visión integral del niño como ser humano, sujeto de protección, en proceso de desarrollo constante, poseedor de deberes y derechos. Si bien no existe un acuerdo universal en cuanto al perfil que deben forjar los futuros licenciados, son muchas las posturas convergentes en tanto la segmentación en dimensiones de la persona y las competencias que debe poseer, Pérez (2005), plantea cinco elementos a desarrollar en los estudiantes de magisterio, las cuales corresponden a competencias comunicacionales, organizativas, de liderazgo pedagógico, científicas y de evaluación y control, por otro lado, Ayala (2008) citado por Tejada (2009), centrándose en las funciones del docente, establece que debe ser capaz de diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje, debe ser experto en su disciplina, debe ser un guía y facilitador en el proceso de desarrollo integral del estudiante, tendrá las funciones de evaluar los procesos de aprendizaje a la vez que se responsabiliza de la mejora continua de su práctica, y finalmente, debe aportar activamente en la transformación de la educación en un contexto intercultural. Por último, Fernández (2009), ofrece una visión integradora de los elementos que debe adquirir el futuro educador, articulando elementos tecnológicos, de organización y de legislación que permean el fenómeno educativo, formando desde las funciones y exigencias profesionales que

demanda la carrera docente, teniendo siempre en cuenta no solo las competencias a desarrollar, sino también las capacidades propias del estudiante.

Dada la complejidad subjetiva que conlleva este tipo de carreras, es poco común que se encuentren estudiantes de poblaciones de especial protección constitucional, incrementando la brecha entre inclusión y educación, a partir de adaptaciones mínimas o inexistentes, así como poca flexibilidad dentro del currículo y la formulación de ajustes razonables, siendo poco o nada lo que se vive y entiende por inclusión dentro de ellas.

Hablar de inclusión es fundamental para la construcción de una cultura inclusiva y de equidad, que responda, reconozca y valore de manera eficaz y acertada las diferencias entre grupos sociales e individuos, ya sean de origen político, económico, étnico, ideológico y físico presentes en el territorio colombiano, por lo que resulta necesario ahondar en la forma en la que la educación inclusiva, como proceso continuo y permanente, se desarrolla en la educación superior colombiana.

La educación inclusiva, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018), se entiende como un proceso de carácter constante que permite identificar, mediar y actuar adecuadamente a las diferentes características, cualidades, intereses, posibilidades y expectativas de todas las personas. Que, a su vez, tiene por objetivo mediar e impulsar su desarrollo, procesos de aprendizaje y participación con todos los agentes educativos comunes, sin ningún tipo de discriminación, exclusión o segregación, de manera que, se asegure, en el marco de los derechos humanos, el acceso a apoyos y ajustes razonables necesarios para el logro de unos procesos educativos de calidad, esto, a través de prácticas, políticas y culturas inclusivas que derriben las barreras aún presentes en el contexto educativo.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional publica en el año 2017 las “Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad”. Este se plantea con tres finalidades fundamentales, la primera hacer una modernización y aclaración de lo que aborda tener una discapacidad, los imaginarios que aún existen sobre esto y dar una definición acertada de lo que es una discapacidad y sus distintos tipos teniendo en cuenta lo que formula la Organización Mundial de la Salud, así como el abordaje pedagógico de los estudiantes en las aulas de clase. Una segunda finalidad, expone como, desde el rol docente se puede caracterizar pedagógicamente a sus estudiantes con discapacidad. Su otra finalidad, le da herramientas al docente para poder responder y atender de la mejor manera a las necesidades de apoyo educativo de sus estudiantes con discapacidad, estos facilitando la labor del maestro y que permiten a los estudiantes avanzar y alcanzar mayores logros MEN (2017).

Más tarde, en Cali, en el año 2019 en Colombia, tuvo lugar un evento impulsado y patrocinado por la UNESCO, la alcaldía de Cali y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el “Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación”, en el cual se contemplaron tres ejes y temas. El primero de ellos, generar y seguir nuevos códigos y normatividad que fundamenten la equidad y la inclusión. El segundo, adelantar esfuerzos en pro de la educación de calidad para personas con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, plantea que el sistema educativo debe responder a las diferentes capacidades y habilidades de sus estudiantes, adaptándose según sea necesario (UNESCO, 2019).

El siguiente, desarrollar enfoques generadores de entornos de aprendizaje inclusivos y adaptados para todos, esta gira en torno a un enfoque inclusivo del aprendizaje acondicionado según sean las necesidades de los estudiantes, seguro, y psicológicamente propicio, de manera

que estimula un correcto desarrollo socioemocional de cada individuo. Finalmente, el cuarto eje, fomentar la cooperación y establecer alianzas multisectoriales para garantizar la inclusión y la equidad en la educación. La inclusión y la equidad abarca e incluye a todos, la coordinación entre sectores y grupos de partes interesadas, así como de los jóvenes, las familias y las comunidades logran lo que sería el objetivo global de todos y cada uno de los ejes, una educación inclusiva, pertinente y de calidad para todos (UNESCO, 2019).

En el año 2020, estas orientaciones son actualizadas por el MEN, de manera que ofrecen y publican guías, cartillas, contenidos audiovisuales con expertos internacionales y experiencias significativas que abordan temáticas importantes para la atención educativa de poblaciones de especial protección constitucional. Para así, ayudar a potenciar los procesos de enseñanza y el cumplimiento de las tres finalidades anteriormente propuestas.

Así mismo, en este mismo año, se publica el Índice de Inclusión en la Educación Superior (INES) que hace énfasis en los lineamientos a los que deben obedecer las instituciones en pro de favorecer y dar atención a la diversidad de necesidades y características, así mismo, analizar fortalezas y oportunidades de mejoramiento y decidir qué se necesitan para cualificar y propiciar la participación y convivencia de todos los miembros de la comunidad sin ningún tipo de distinción o discriminación (MEN, 2018). Con esto, se puede decir que hay herramientas suficientes para dar espacio a personas con discapacidad en cualquier programa de educación superior, además la inclusión y equidad se vuelve un proceso de interés a estudiar en las carreras de licenciatura y un factor a vivir dentro del estudio de esta.

Teniendo en cuenta los elementos anteriormente mencionados, es resaltable que este proceso investigativo se adelanta siguiendo los aportes realizados por la Unesco (2015), citada por (MEN, 2021), los cuales establecen que para la formación de docentes capaces de contribuir

a la inclusión y la equidad es necesario implementar currículos que favorezcan la construcción de aprendizaje en tanto a:

- La transformación de resultados de la investigación interdisciplinar en modificaciones a las prácticas de enseñanza.
- La formulación, ejecución y utilización de la evaluación como elemento de seguimiento del aprendizaje y de transformación de las prácticas.
- Seguimiento, acompañamiento y documentación de los procesos de desarrollo y aprendizaje particulares.
- Seguimiento de procesos de desarrollo esperado y no esperado.
- Involucrar a las comunidades dentro de los procesos educativos.
- Colaborar con otros profesionales, reconocer cuándo recurrir a asesoramiento especializado e intervención educativa a partir de su evaluación,

Finalmente, según los parámetros de la investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) es necesario establecer que esta monografía halla su justificación, en primer lugar, desde la teoría debido a que en sus implicaciones se encuentra la recolección de información y la generación de conocimiento en torno a la inclusión como saber y experiencia dentro de los procesos formativos de educadores infantiles en el país, y por otro lado, a partir de los resultados teóricos podría contribuir a establecer elementos prácticos dentro de la Facultad de Educación de La Universidad de La Sabana, desde la transformación del currículo actual a uno innovador, que reconozca la necesidad de implementar experiencias pedagógicas en torno a la inclusión y la equidad durante toda la formación docente.

## **2. Pregunta de investigación**

¿Cómo se desarrollan los procesos de inclusión y equidad dentro de la formación de educadores infantiles en Colombia?

## **3. Objetivo general**

Analizar la manera en que se desarrollan la inclusión y equidad en la formación de los licenciados en educación infantil de la Universidad de la Sabana en comparación con otras instituciones de educación superior de Colombia.

## **4. Objetivos específicos**

- Caracterizar de manera cualitativa cómo se desarrolla la inclusión y equidad en los procesos educativos para la formación de educadores infantiles en diferentes instituciones de educación superior en Colombia.
- Determinar las condiciones que influyen y/o son necesarios para el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes que forman parte de las poblaciones de especial protección constitucional en la formación de educadores infantiles.
- Identificar elementos curriculares en torno a inclusión y equidad dentro de las carreras de Educación Infantil en las instituciones seleccionadas.
- Comparar elementos curriculares en torno a inclusión y equidad dentro de las carreras de Educación Infantil en las instituciones seleccionadas.
- Establecer elementos de análisis a partir de las diferentes áreas de gestión escolar con el fin de favorecer la inclusión y equidad por medio del planteamiento de una serie de recomendaciones.

## 5. Marco Teórico

### 5.1 Educación inclusiva

Educación, del latín *Educere*, que hace referencia a conducir, guiar y orientar, y de *exducere*, representando sacar hacia fuera, podría adquirir una definición epistemológica cercana a “conducir hacia fuera” (Campos, 1998). No obstante, son diversas las perspectivas desde las cuales se puede estudiar el concepto gracias a la pluridimensionalidad propia de su naturaleza. Desde un punto de vista epistemológico, los filósofos y eminencias dentro del campo educativo, Altarejos y Naval (2000) le definen como una acción recíproca de ayuda la cual está orientada desde y para la razón, cuyo objetivo es el desarrollo de hábitos y virtudes que acerquen al hombre, como ser indigente, a su desarrollo y perfeccionamiento.

Por otro lado, dentro del enfoque de los derechos, y tal como se estableció en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, un elemento fundamental en la vida de los seres humanos, es la educación, puesto que es imprescindible a la persona, y su principal objetivo será el desarrollo integral de esta, además la construcción de una sociedad equitativa, tolerante y respetuosa de estos derechos (ONU, 1948, Art. 26). La educación debe ser gratuita y obligatoria para el nivel primaria, debe guiarse por lineamientos y estándares de enseñanza en secundaria, y debe garantizar acceso de manera equitativa en el nivel superior, reconociendo la necesidad de la educación para el cumplimiento de cualquier otro derecho, ya sea de carácter civil, político, económico o social (UNESCO, 2008).

Sin embargo, no basta con ampliar la oferta de servicios educativos, sino que también se hace necesaria la evaluación de calidad, cobertura y pertinencia de los procesos educativos, los cuales deben desarrollarse dentro del marco de la inclusión, en aras de que se satisfagan las necesidades



básicas de aprendizaje de todos los estudiantes, prestando especial atención a grupos sociales vulnerables y/o comúnmente excluidos que, de manera natural, se ven obligados a participar de espacios educativos (Villarruel, 2012).

Una vez expuesto el concepto de inclusión, es posible y necesario exponer cómo se denota este en la educación, y lo que se llama **educación inclusiva**, siendo al proceso encargado de distinguir, evaluar y responder adecuadamente a la diversidad de los estudiantes cuyo objetivo principal es promover el desarrollo, aprendizaje y participación con sus pares sin ningún tipo de discriminación por medio de prácticas, políticas y culturas flexibles que supriman los obstáculos, barreras e impedimentos aún presentes en el entorno educativo (MEN, 2017).

Las barreras para el desarrollo o, aprendizaje y participación de todos los niños surgen de la convivencia y relación de estos con el contexto en que se desenvuelven. En consecuencia, es necesario pensar cómo están adaptados los diferentes entornos y contextos de manera que favorezcan el desarrollo integral del niño. Algunas de las principales barreras son, las políticas, que abarcan aquellos lineamientos y orientaciones institucionales carentes de flexibilidad que no reconocen la diversidad de los niños. Por otro lado, están las actitudinales, que se refieren a los pensamientos e imaginarios que ocasionan discriminación o trato poco equitativo en el proceso educativo. También se habla de barreras pedagógicas, las cuales hacen relación a las experiencias pedagógicas carentes de ajustes y poco adaptables, que no responden a los ritmos de desarrollo ni los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, encontramos las barreras en los ambientes pedagógicos, con espacios muy tradicionales y sin adaptaciones necesarias para un acceso de todos y todas (MEN, 2018).

### **5.1.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), siendo un fundamento didáctico que pretende la implementación de los principios de Diseño Universal (DU) al diseño del currículo de los diferentes sistemas educativos, proporciona bases a los docentes para diseñar sus prácticas pedagógicas en pro de la inclusión, teniendo en cuenta y buscando dar a sus estudiantes un ambiente enriquecido que les permita desarrollar nuevas habilidades para la vida (Alba et al, 2004).

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional (2018), define DUA como el grupo de principios que brinda un marco para el diseño de prácticas pedagógicas que amplíen las oportunidades para el desarrollo y los procesos formativos de todas las personas, sin distinción, teniendo en cuenta una gran variedad de herramientas y métodos para ser utilizados en las experiencias pedagógicas, que parte de reconocer las diferencias, la diversidad de formas de conocer e interactuar con el mundo, así como, comprender su realidad asegurando el acceso y la participación de todos y todas.

Teniendo esto en cuenta, se entiende que el principal objetivo de DUA es que todos los componentes pedagógicos estén planeados para hacer accesibles las experiencias de aprendizaje para todos, reconociendo la diversidad e individualidad, así como las capacidades y realidades de todos los niños. Por esta razón, se originan entornos educativos inclusivos que deben cumplir con tres características. La primera, la presencia, todos los niños deben de alguna forma ser integrantes del sistema educativo, el cual debe eliminar los obstáculos para el aprendizaje, juego y participación suprimiendo aquellos factores que inciden en la deserción. La segunda, la participación, que busca que todos los estudiantes, sin excepción, puedan participar en todas las actividades y rutinas, esto a través de andamiajes, ajustes y apoyos dados, por la docente, sus

pares y demás agentes educativos. La última, el progreso, en que el cual se contempla que todos los estudiantes tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje (MEN, 2018).

Además, según el MEN (2018), en su definición, DUA también tiene en cuenta reflexiones acerca de, la infraestructura, resaltando la necesidad de espacios accesibles para todos. El uso de tecnologías como recursos enriquecedores para favorecer el desarrollo y aprendizaje de todos. Y, las investigaciones de las neurociencias, que estudian la forma que cada individuo puede aprender y las redes neuronales que hacen parte de este proceso.

Teniendo en cuenta lo propuesto por el MEN (2018), en el marco del Diseño Universal de Aprendizaje, se expone el conjunto de principios que actúan como base de este, los cuales están definidos por las redes neuronales que se activan durante el proceso de aprendizaje, estas redes son la afectiva, de reconocimiento y la estratégica. El primer principio es, principio de múltiples formas de motivación, el cual está centrado en el porqué del aprendizaje, centrándose en las diversas maneras en que los niños se sienten atraídos, implicados y motivados hacía las prácticas pedagógicas, de manera que logren participar y aprender

El segundo de los principios es, principio de múltiples formas de representación, el cual resalta sobre el qué del aprendizaje, refiriéndose a las múltiples formas en que se presenta la experiencia pedagógica a los estudiantes, considerando que ellos tienen diferentes formas de entender lo que sucede a su alrededor. Por lo tanto, es vital, que se les garanticen diferentes formas de acercarse y hacer parte de la experiencia, haciendo uso de distintas herramientas, recursos, materiales, entre otros, de manera que permeen el proceso del niño o niña de acuerdo con sus necesidades. Finalmente, está el principio múltiples formas de expresión y acción, el cual hace énfasis en el cómo del aprendizaje, y da cuenta de las diversas formas en que los alumnos participan y manifiestan lo visto y aprendido en la experiencia pedagógica, siendo fundamental

la diversidad de herramientas que le permitan al niño o niña comunicarse de la mejor manera posible (MEN, 2018).

### **5.1.2 Orientaciones técnicas y educación inclusiva en Colombia**

El Ministerio de Educación Nacional en el año 2017, en reconocimiento de la educación inclusiva con enfoque diferencial, y la necesidad que plantea esta de atender de manera adecuada los procesos educativos de la totalidad de los niños, niñas, adolescentes y adultos del país, propone un documento que demuestre qué se ha hecho e investigado en Colombia en pro de mejorar la educación de los colombianos y que tenga como base la educación inclusiva, este documento se titula “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”. En este, se encuentran una serie de directrices de carácter técnico, pedagógico y administrativo, que representan la renovación de unos lineamientos previamente publicados en el año 2006.

En cuanto a sus orientaciones técnicas, se presentan los fundamentos teóricos y normativo que se tuvieron en cuenta al elaborar el documento, teniendo en cuenta leyes nacionales e internacionales y presentando qué se entiende por discapacidad, además de la importancia de dar poder y preparar a todos los agentes educativos, en inclusión, de forma que trabajen de forma articulada y puedan proponer y llevar a cabo diversas estrategias pedagógicas, emocionales y sociales que incentiven e impulsen el aprendizaje y una vida de mejor calidad para los estudiantes con discapacidad, reconociendo sus fortalezas e intereses (MEN, 2017).

Según el MEN (2017), en relación con las orientaciones pedagógicas, se hace referencia a las acciones que se deben llevar a cabo dentro de las aulas de clase, que medien y faciliten los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, de manera que, se tengan en cuenta las características propias de la institución y de los estudiantes, así como la posibilidad de hacer

ajustes razonables, flexibilizaciones curriculares y otro tipo de adaptaciones que permitan a todos los estudiantes culminar sus estudios formales. Para esto, las instituciones deben tener en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), una perspectiva de diversidad y atención adecuada y de calidad a la diferencia y que tengan como objetivo la propuesta de ambientes pedagógicos en los que participen la totalidad de los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación o segregación.

Finalmente, en las orientaciones administrativas, destacan que son aquellas acciones de vital importancia para procesos de gestión territorial y de las instituciones educativas en sí mismas, en colaboración con los organismos gubernamentales que deben apoyar los diferentes procesos inclusivos (MEN, 2017).

### **5.1.3 Educación Inclusiva en Colombia**

La educación inclusiva, en Colombia, en el marco del Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) se define como un proceso que se da permanentemente, reconociendo y dando respuesta coherente y adecuada a las diversas necesidades, características, intereses y posibilidades de los niños, niñas, jóvenes y adultos en el cual medien y permitan su desarrollo, aprendizaje y participación con otras personas, sin discriminación y realizando los ajustes razonables requeridos en sus para el logro de aprendizajes, esto por medio de la promoción e implementación de prácticas, políticas y culturas que supriman las barreras del contexto educativo en el que se encuentran.

Por otro lado, en el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva por el Ministerio de Educación, en el año 2017, se define la discapacidad y se hace referencia a la atención educativa adecuada a los estudiantes con discapacidad, además, se destaca la necesidad y la importancia de experiencias educativas de calidad, que le permitan a los niños y niñas una participación activa en sus procesos, sin ningún tipo de discriminación ni segregación.

Del mismo modo, es válido mencionar que las instituciones educativas necesitan articular de manera efectiva diversos y múltiples procesos, desde diferentes sectores y ramas que medien en los estudiantes su desarrollo y la forma en la que se les enseña y ellos aprenden, así como tener en cuenta los diferentes entes competentes, a nivel regional y nacional, que poseen la posibilidad, y al mismo tiempo, la obligación de ayudar a alcanzar adaptaciones dentro de los establecimientos de carácter educativo (MEN, 2017).

## **5.2 Inclusión y equidad en la Educación**

Soto (2003), plantea que se puede hablar de inclusión a partir de la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la aceptación de las personas, sin importar sus condiciones. Y que, a su vez, implica escuchar, comprender y responder de forma competente y acertada a las necesidades, intereses, características y potencialidades de los individuos, eliminando la discriminación en todas sus formas.

A su vez, la UNESCO (2005), en “Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All” define la inclusión como un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de la totalidad de los estudiantes, por medio de la búsqueda de su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, disminuyendo la discriminación desde una mirada educativa completamente inclusiva. Pero, para esto es necesario hacer cambios y adaptaciones en los enfoques, las metodologías y las estrategias desde una mirada que integre a todos los niños, entendiendo que es responsabilidad de todo el sistema educativo brindar atención adecuada a todos sin distinción, discriminación ni segregación.

Por otro lado, hablando de las orientaciones técnicas, en el año 2017 en el “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, en su segundo capítulo, hace una

caracterización pedagógica de las formas de acción del docente y presenta los llamados planes individuales de ajustes razonables. El abordaje pedagógico se basa, fundamentalmente en la idea de apoyo, que en el marco de este documento hace referencia a aquellas modificaciones pertinentes y necesarias que contribuyen a que un estudiante con una condición especial u obstáculo particular cuente con los recursos y las herramientas que les permitan lograr a acceso a oportunidades que le permitirán participar y aprender, en el marco de una educación de calidad, acorde con su edad, escolaridad y entorno cultural (Verdugo 2002, como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Con este mismo foco, se plantea El Plan Individual de acuerdo con los Ajustes Razonables (PIAR), siendo un instrumento utilizado para asegurar que las personas con discapacidad puedan lograr los objetivos de aprendizaje, según su necesidad, y que tiene como fundamento la caracterización pedagógica y social, incluyendo los apoyos y ajustes razonables requeridos por los estudiantes, entre ellos están los curriculares, de infraestructura y demás que sean imprescindibles para lograr el objetivo de este instrumento y, a su vez la participación, permanencia y promoción de los estudiantes (MEN, 2017).

Teniendo esto en cuenta, cabe mencionar y definir a que se hace referencia cuando se habla de ajustes y apoyos razonables. Según el Decreto 1421 del año 2017, los ajustes razonables hacen referencia a las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones que se fundamentan en la necesidad del estudiante con discapacidad, y que deben ser incorporadas para garantizar a estos estudiantes el mejor desempeño en su propio proceso de aprendizaje y participación, de manera autónoma, que, a su vez, tenga equitatividad de oportunidades y garantía efectiva de sus derechos. Por otro lado, los apoyos se refieren a aquellas herramientas o

recursos humanos, técnicos, tecnológicos, didácticos y pedagógicos que median y permiten la implementación de los ajustes.

Así mismo, la implementación de experiencias pedagógicas inclusivas, que a su vez parten de DUA, según el Ministerio de Educación Nacional (2018), trabajan desde una serie de momentos y acciones articuladas en pro de mejorar la intervención y actuar del docente. El primero de estos es el indagar, en este momento se reconoce al estudiante como individuo sujeto de derechos, y la observación se focaliza en su proceso de desarrollo, sus preferencias, capacidades y habilidades, entre otros, que den a conocer quién es el niño y cómo se puede trabajar con él, haciendo una clara caracterización de todos estos factores. Aquí, es muy importante la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en el entorno. Igualmente, el reconocimiento y vinculación de las familias y la comunidad son parte de este proceso, formando parte de este como agentes transformadores. Continuando, se pasa al momento de proyectar, contempla las formas en que los docentes organizan las acciones y sucesos que ocurrirán durante la experiencia pedagógica, decidiendo en cuanto al desarrollo del niño, qué, cómo y para qué se quiere potenciar cierto aspecto.

Más tarde, dentro de vivir la experiencia, se lleva al aula lo planeado, se vive auténticamente la experiencia, es allí donde realmente se logran los resultados, se desarrolla y se ve al estudiante en su proceso de aprendizaje, en el cual se denota su participación e interacción con otros agentes educativos como el mismo docente o sus pares. Por último, se valora el proceso, en este momento se reflexiona y se concientiza sobre lo vivido antes, los ciertos y mejoras futuras, el sentido de lo que se llevó a cabo, las nuevas rutas y ajustes que serán necesarios, todo esto en pro del mejoramiento constante de la práctica docente, pero más que eso, de una educación de calidad que tenga en cuenta los procesos de cada uno de los estudiantes (MEN,2018).



### 5.3 Áreas de gestión escolar

Las instituciones educativas actualmente funcionan como organizaciones abiertas y autónomas y por esto mismo necesitan de ciertas áreas de gestión que le permitan regular sus actuar, desde el cumplimiento de objetivos hasta la articulación y comprensión de procesos internos y externos. La gestión institucional se divide en cuatro áreas: la gestión directiva, la gestión académica, la gestión administrativa y financiera y la gestión comunitaria, las cuales cobran relevancia frente a temáticas relacionadas a la inclusión, justicia y equidad dado a que es sobre estas que los diferentes organismos dentro de la categoría “educación” adelantan sus acciones, en otras palabras, es reconociendo y atendiendo estas áreas de gestión que los directivos evalúan y toman decisiones.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible establecer que se hace indispensable que los directivos de cada una de las instituciones reconozcan y se comprometan con su rol dentro de la generación de culturas equitativas e inclusivas, puesto que, como líderes y cerebro del cuerpo educativo, es su responsabilidad fomentar el acceso, permanencia y promoción de comunidades diversas en las aulas. En contraste, los docentes, especialmente los educadores infantiles, deben apropiarse de las áreas de gestión como parte de su contenido contextual, puesto que esto favorecerá la planeación de experiencias coherentes con la propuesta educativa de la institución, siguiendo así la línea de esfuerzos de carácter organizacional y administrativo para la inclusión y la equidad.

En primer lugar, **la gestión directiva**, se refiere al cómo está estructurada la institución en cuanto a su direccionamiento estratégico y que entre sus componentes contempla todo su plan estratégico, su misión y visión, valores institucionales, metas políticas de inclusión y diversidad cultural. También se refiere a la gestión estratégica, que abarca el liderazgo en la institución, la

articulación de planes, proyectos y acciones, así como el uso de la información para la toma de decisiones. Por otra parte, otro elemento de la gestión directiva es el clima escolar, que contempla y el gobierno escolar, el cual contempla los diferentes consejos de la institución, como el directivo, académico y estudiantil, la comisión de valuación, entre otros. Además, de las relaciones con el entorno, entendidas como la coordinación de esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos como los padres de familia, autoridades educativas, otras instituciones, entre otros. De manera que el rector, a aquellos que lo apoyan en su labor gestionen, organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución (MEN, 2021).

La siguiente área, la **gestión académica**, siendo el área que direcciona su tarea en el cómo se enfocan las acciones de enseñanza y aprendizaje, la forma en que los estudiantes aprenden y desarrollan diferentes competencias para su crecimiento y desempeño en lo personal, social y profesional. Se responsabiliza de los procesos curriculares en cuanto a la estructura del plan de estudios, cómo es su enfoque metodológico y los recursos para el aprendizaje, así como la evaluación, también las prácticas pedagógicas institucionales, que abarcan todo lo referente a las opciones didácticas para las diferentes asignaturas, proyectos transversales y estrategias, así como el uso articulado de tiempo y recursos, y en cuanto al seguimiento académico se contemplan las clases en sí mismas, sus resultados, la asistencia de los estudiantes, actividades de recuperación, entre otros (MEN, 2021).

Otra área de gestión es la **administrativa y financiera**, la cual contempla y da soporte al trabajo institucional, teniendo en sus responsabilidades todos los procesos de apoyo a la gestión académica, desde los procesos de matrícula, hasta el archivo académico y la entrega de calificaciones. La administración de la planta física, en cuanto al mantenimiento, adecuación y embellecimiento de esta, así como la utilización debida de cada espacio, el manejo del talento

humano, en relación con los perfiles de sus colaboradores, y los docentes, asignación de funciones y estímulos y apoyo a la investigación, en la búsqueda del bienestar del personal, y finalmente, el apoyo físico y financiero contemplando el fondo de servicios educativos, la contabilidad, los gastos, etc (MEN, 2021).

La última área de gestión, la **gestión comunitaria**, es responsable de la conexión de la institución con su entorno comunitario, a partir de la sana coexistencia y un actuar constante, la atención educativa a poblaciones con necesidades específicas desde una visión inclusiva (MEN, 2021).

## **6. Marco legal**

Por su parte, en Colombia, en el año 1991, ya se tiene una visión del país y la sociedad, desde la diversidad, multiculturalidad y la diferencia, de manera que, se propone en la Constitución política de Colombia que, todos los colombianos, sin distinción de ningún tipo, tienen los mismos derechos y deberes, y el Estado está en la obligación de asegurar su cumplimiento. Atendiendo a Camargo (2018), la educación es un derecho fundamental que tienen todos los miembros de la sociedad, y a su vez, un servicio público que tiene como función social, promover e impulsar el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y otros bienes y valores de cultura (Cont.1991, Art 67).

### **6.1 Normatividad**

Dentro de los primeros esfuerzos para la inclusión y la equidad se presenta la Ley General de Educación de 1994, en la búsqueda de integrar esta nueva visión del país, apela a la integración de todos los seres humanos en un mismo proyecto. Por lo cual, en título dos, capítulo I, menciona que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Del mismo modo, hace referencia a las aulas especializadas y como el Gobierno deben incorporarlas en sus planes de desarrollo. Y finalmente en esta parte, se habla de los alumnos con capacidades excepcionales y la obligación del Gobierno de garantizar el descubrimiento a tiempo de estas habilidades, seguimiento y adaptaciones curriculares necesarias.

Luego, en el año 1996, por medio del decreto 2082, se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones, con capacidades o talentos excepcionales. Y hace un especial énfasis en algunos principios, la integración social y educativa, el desarrollo humano, la oportunidad y el

equilibrio y el soporte específico. Así mismo, para su cumplimiento establece que el sector público administrativo de la educación está en la obligación de coordinar y promover acciones educativas de prevención, desarrollo humano, fomento y formación para el trabajo en las instituciones estatales y privadas que ofrezcan programas de atención a esta población (Decreto 2082 de 1996)

Por otro lado, la ley 361 por la cual se establece mecanismos de integración social de las personas con discapacidad, reconociendo su dignidad desde sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización. Años más tarde, en 2003, sale la resolución 2565 en la cual se plantean los indicadores para la prestación de un servicio educativo de calidad a la población con necesidades educativas especiales. En la siguiente década se continúan reconociendo las necesidades y derechos de la población con discapacidad, por medio de leyes como la 1145 de 2007 que establece el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones, el 1346 de 2009 por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, y la ley estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En consecuencia, en los siguientes años se abre paso a lo que será la base para la educación inclusiva como se presenta hoy en día, el Decreto 1421 de 2017 (MEN,2018).

Además, el decreto 1421 de 2017, reglamenta, el marco de la Educación Inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. En este se presentan las disposiciones generales, como el objeto, el ámbito de aplicación, los principios y definiciones importantes tales como, accesibilidad, acceso a la educación para las personas con discapacidad, acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible, Diseño Universal del Aprendizaje (DUA),

educación inclusiva, entre otras, que dan sentido y apoyo a la labor educativa. También, se presentan los medios económicos, personales y técnicos que medien y permitan brindarles una educación adecuada y de calidad a la población con discapacidad, la estructura de la atención educativa y, por último, la promoción de una educación superior que beneficie a la población con protección constitucional reforzada. (Decreto 1421 de 2017)

En este último, se expone que el Ministerio de Educación Nacional fomentará por medio de diferentes programas que las universidades, reconociendo su autonomía, desarrollen estrategias que favorezcan en la sensibilización y capacitación a la comunidad educativa en la prevención de violencia contra las mujeres, incluyan en sus procesos de selección, admisión y matrícula mecanismos que les permitan acceder a la oferta académica, fomenten la implementación de los lineamientos establecidos en la política de educación superior inclusiva, promoviendo el establecimientos de recursos monetarios que permitan comenzar investigaciones y el inicio de nuevas metodologías de evaluación y planteamiento de currículos accesibles, entre otros, y a su vez, prioricen en sus procesos de admisión, permanencia y promoción a poblaciones con habilidades especiales (Decreto 1421 de 2017).

No obstante, si bien se reconoce la necesidad innegable de adelantar procesos educativos inclusivos en el nivel de educación superior, el cual está definido por el congreso República de Colombia como, esos procesos que media y permite al ser humano desarrollar ciertas competencias de manera integral, y que, a su vez, se lleva a cabo n la educación media y secundaria, teniendo como eje principal el desarrollo pleno de los estudiantes y su formación, tanto académica como profesional.

Las Instituciones de Educación Superior, amparadas en la ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, y en el pleno ejercicio de su autonomía

consagrada en la Constitución, poseen la facultad para establecer y transformar sus estatutos, seleccionar autoridades administrativas y académicas, establecer y ordenar sus labores, otorgación de títulos, así como la contratación de profesores y admisión de estudiantes, por lo que no se encuentran, en ninguna circunstancia, en la obligación de permitir o facilitar el acceso a población de especial protección constitucional.

## **6.2 Discriminación positiva con enfoque diferencial**

Dentro de la constitución política de Colombia, que representa una norma fundamental en cuanto a jurisdicción, y a partir de su interpretación por parte de la Corte Constitucional, se establece un tipo de discriminación positiva desde un enfoque diferencial para poblaciones que, por histórica y coyunturalmente, o bien, en medio de situaciones poco favorecedoras para el pleno ejercicio de sus derechos, en aras de promover el derecho fundamental a la igualdad (Bernal & Padilla, 2018). Teniendo en cuenta la universalidad de los derechos humanos básicos, y las desventajas a las que se enfrentan estos grupos sociales, han sido varios los esfuerzos legales para el reconocimiento y valoración de estas poblaciones, lo que ha llegado a influenciar las prácticas legislativas en el país, y por consiguiente la interpretación de la Constitución Política de Colombia, razón por la que se puede determinar la existencia del enfoque diferencial para el reconocimiento de los derechos humanos (Bernal & Padilla, 2018).

Para reconocer y velar por las poblaciones de especial protección constitucional, el derecho tradicional ha volcado su atención hacia las minorías, las cuales, según la ONU (1965) se definen como aquel grupo estadísticamente menor en comparación con el resto de la población de un Estado, quienes desde un punto de vista ya sea étnico, religioso, lingüístico o con alguna otra

característica difieren de los demás miembros de la población y que, incluso manifiestan una posición solidaria con el objetivo final de conservar su cultura, sus tradiciones o su idioma.

A partir de lo establecido por Carmona (2001), para que una minoría pueda ser considerada población de especial protección constitucional debe poseer las siguientes características: 1) Ser numéricamente inferior; 2) Posición no dominante; 3) Nacionalidad; 4) La limitación a étnica, religión o lengua; 5) La conciencia o voluntad colectiva; 6) Categorización como minoría.

### **6.3 Grupos en condiciones de vulnerabilidad**

Es común que, dentro del lenguaje jurídico se halle el término “grupos en condiciones de vulnerabilidad”, los cuales representan, según Carmona (2011), personas, grupos o categorías sociales determinadas en estado o situaciones desfavorables, carencia o desventajas en cuanto al cubrimiento de sus necesidades, goce y ejercicio pleno de sus derechos y al acceso a la justicia.

Teniendo en cuenta la definición de minoría y grupos en condiciones de vulnerabilidad, el profesor Homeldo Peláez Grisales (2015), citado por Bernal y Padilla (2018), propone tras la lectura profunda de la constitución y múltiples sentencias por parte de la Corte constitucional, la estructuración de grupos y sujetos de especial protección de la siguiente forma:

- A. Por condiciones físicas
  - a. Edad (niñez, adolescentes, juventud y tercera edad)
  - b. Limitaciones físicas o discapacidades
- B. Por condiciones psicológicas (limitaciones mentales)
- C. Víctimas de violencia en general (desplazados, secuestrados, refugiados, entre otros)
- D. Personas discriminadas tradicionalmente
  - a. Por el sexo (mujeres, madres cabeza de familia, gestantes)



- b. Por la etnia o raza
  - c. Por el lenguaje (minorías lingüísticas)
  - d. Por orientación sexual
  - e. Por nacionalidad
  - f. Por el estado de salud (enfermos)
  - g. Por orientación religiosa
  - h. Por la situación jurídica (privados de la libertad)
  - i. Por la calidad de trabajador
- E. Condiciones de pobreza, inferioridad o subordinación

#### **6.4 Sujetos de especial protección constitucional**

El estado colombiano, que reconoce la deuda histórica con estas poblaciones dada la vulneración de derechos y la desigualdad formal vivida, se propone velar con esmero por la protección y reconocimiento de la garantía de sus derechos, todo en el marco de un contexto de derechos humanos universales, sin desconocer principios fundamentales de la constitución política como la dignidad y la solidaridad (Bernal & Padilla, 2018). Adicionalmente, Cepeda y Montealegre (2017), definen los sujetos de especial protección constitucional como aquellos grupos sociales que necesitan una cobertura y apoyo adecuado y específico para poder ejercer sus derechos fundamentales, teniendo en cuenta sus características etarias, biológicas, económicas, o social que los pone en condiciones de vulnerabilidad, discriminación y/o marginación, y que, a su vez, suscitan la intervención oportuna de las autoridades pertinentes.

Finalmente, es válido destacar que, a pesar de que la Corte Constitucional haya definido los grupos de especial protección constitucional, además de establecer ciertos derechos cuyo

cumplimiento requieren de mayores esfuerzos legislativos, no representan una lista tajante, sino que, por el contrario, debido a que se sustentan bajo contextos y situaciones históricas, sociales, políticas, y demás, es flexible y favorece la adición de nuevos sujetos y derechos (Bernal & Padilla, 2018).

## **7. Antecedentes investigativos o estado del arte**

### **7.1 La formación de los educadores**

Tal como lo muestran en su investigación Ramos & Montes (2017), la educación de calidad tiene un elemento poco trabajado en Colombia, y este es la formación al docente. Es necesario que esta sea no sólo buena, sino excelente, es necesario que la formación profesional de los docentes tenga como objetivo lograr la integración de nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta que la formación es un proceso que se lleva a cabo de manera individual, que se guía y direcciona en pro de adquirir y/o desarrollar diferentes capacidades. Esta definición, implica que los procesos formativos integrales sean no sólo regularizados, también que sean trabajados a profundidad.

Y todo esto, se puede lograr a partir de la formulación de una política de formación docente efectiva, que tenga en cuenta, un currículo que contemple tanto la teoría como la práctica y les dé la importancia que ambas tienen, igualmente, en el que se destaque la importancia de como agentes educativos, conocer a profundidad el contexto de los estudiantes, sus necesidades y aprendizajes, y finalmente que reconozca el rol correspondiente al educador dentro del marco de derechos y deberes de la profesión docente (Ramos & Montes, 2017).

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional en el año 2013 establece una serie de documentos que direccionan la formación docente, entre las cuales se encuentra, “la política de formación de educadores”, siendo esta un proceso de diálogo y construcción de varios actores del sector educativo en el que manifiestan y construyen un documento que regule la formación de los docentes en Colombia. Además, se encuentra el documento, “Acompañamiento a programas de formación inicial de docentes”, en el cual algunos programas de formación inicial

de educadores son acompañados el MEN, en tanto son espacios esenciales para el desarrollo de las competencias profesionales de los educadores, en respuesta a las demandas de la sociedad, y del cual se busca su mejoramiento.

## **7.2 Inclusión y equidad en Colombia**

La inclusión en Colombia parte de varios y diferentes lineamientos según las necesidades de la población con especial protección constitucional, así mismo se plantea un decreto que enfatiza en esto, el Decreto 1421 de 2017. Igualmente, el Ministerio de Educación lleva a cabo y trabaja continuamente en los Lineamientos Política de Educación Inclusiva e intercultural. Con los que se pretender impulsar a las Instituciones de Educación superior para la implementación de acciones y estrategias que consoliden y brinden condiciones de calidad, a partir de un enfoque que permita el acceso, permanencia y graduación de estos y su vez, se logre un avance en la búsqueda de una educación para todos (MEN, 2013).

En el año 2016, en el documento “Hacia un educación superior inclusiva en Colombia”, se destaca que el concepto inclusión en la educación superior es resulta novedoso y poco explorado en Colombia, por lo tanto su comprensión hasta el momento es poca y requerirá de un proceso de sensibilización y concientización para fundamentarse y darle la importancia que necesita y requiere para esto plantea que es necesario, primero, crear y pensar en programas que sean inclusivos y flexibles, también destaca lo fundamental de una buena formación de los docentes, que estén preparados y estén en capacidad de asumir y representar su rol de manera inclusiva, teniendo en cuenta todos los elementos que esto implica. También, habla de la necesidad de la elaboración de política institucionales que busquen y tengan como principal objetivo una educación superior inclusiva y finalmente elaborar proyectos de educación superior

inclusiva para participar en la convocatoria del MEN y así impulsar proyectos que beneficien a toda la sociedad (Arizabaleta & Ochoa, 2016).

Por un camino en pro de la inclusión en el año 2017 se da a conocer el decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. En este se establece que todos los estudiantes con discapacidad, sin excepción alguna, tienen derecho al acceso a una educación de calidad. Igualmente, en la sección tres de este, fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada, en el cual se reglamenta que el Ministerio de Educación Nacional por medio de la promoción de programas de fomento, fomentar que, las Instituciones de Educación Superior en el marco de su autonomía cumplan con ciertas características y las hagan cumplir, siendo estas, en primer lugar, generar estrategias que contribuyan a sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa, especialmente docentes y estudiantes, en la prevención de las violencias contra las mujeres (Decreto 1421 de 2017).

En segundo lugar, deben incluir en sus procesos de selección, admisión y matrícula mecanismos que permitan a las mujeres víctimas de violencias acceder a la oferta académica y a los incentivos para su permanencia. También, deben adelantar en sus centros de investigación líneas de búsqueda sobre género y violencia de género. Otra de estas es, motivar a la comunicación, conocimiento e incorporación de los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, fomentando la propuesta y establecimiento de un presupuesto que conlleve a hacer investigaciones a partir de estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de mallas curriculares flexibles, la vinculación y preparación de talento humano con amplio conocimiento en temas de inclusión, fortalecimiento y flexibilización de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos, y que estos, a su vez, sean adecuados, asegurando la promoción y permanencia en

los programas de educación superior a personas con discapacidad, y por último, deben priorizar en sus procesos de selección, admisión, matrícula y permanencia a la población con discapacidad (Decreto 1421 de 2017).

Por otro lado, el MEN, propone una serie de documentos que soportan y a su vez también reglamentan esta política, uno de estos es el “Enfoque e Identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva”, centrado en la inclusión de género y supresión de la discriminación por orientación sexual, en el cual se plantean orientaciones para apoyar y guiar a las instituciones de educación superior, recopilando datos y hechos que dan fundamento a la necesidad de generar una políticas de equidad de género, diversidad sexual e inclusión social en la educación superior, del mismo modo da a conocer y realiza un análisis de datos y conceptos que apoyan la preparación y redacción de estrategias de acción y finalmente, menciona una serie de propuestas para tener en cuenta una perspectiva de género y diversidad sexual en la política de educación superior inclusiva, presentando acciones que involucran a los miembros de toda la comunidad educativa (MEN, 2017).

Igualmente, según (Molina, 2017) y lo que da a conocer en su investigación, el docente tiene un papel inclusivo fundamental, desde la educación preescolar. El docente en educación infantil debe reconocer que desde su labor no sólo implica el educar a todos sus estudiantes de la misma forma, también promover en su aula el reconocimiento de la diversidad, de brindar las mismas oportunidades a todos sus estudiantes sin ningún tipo de discriminación.

Por otra parte, se redacta el documento “Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES)”, que tiene como objetivo lograr que todas las instituciones de educación superior del país puedan hacer una revisión sobre las barreras a la que hace frente un estudiante con vulnerabilidad al momento de acceder a su oferta educativa y dando paso a la identificación de

barreras propias para la participación y aprendizaje de todos los estudiantes y la eliminación de estas. En consecuencia, se plantea como complemento a la política de educación inclusiva y como estrategia que asegura la inclusión social promoviendo y destacando el respeto por la diversidad, la equidad. Del mismo modo, en este se visibilizan los mecanismos de atención a la diversidad, se identifica la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque diferencial; permite detectar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento de cada institución, y ayuda en la toma de decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad (MEN, 2018).

Así mismo, según el (MEN, 2018) en su documento “Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS)” es necesario para las escuelas de educación superior tener en cuenta una variedad de elementos que implican la educación inclusiva en la educación superior, así como un manual de la práctica pedagógica que orienta al docente en su labor inclusiva y la necesidad de una preparación de este para dar atención educativa a todos sus estudiante sin ningún tipo de segregación o discriminación.

Luego, en el 2019 en la ciudad de Cali, se lleva a cabo el “Foro internacional sobre inclusión y equidad. Todas y todos los estudiantes cuentan” de la UNESCO, en el cual se presentan y el establecen una serie de compromisos en con el objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, Uno de ellos resalta la importancia de un gobierno y una legislación que brinde apoyo y ayuda a las instituciones de cualquier nivel para la realización de aquellos ajustes necesarios para lograr un acceso y promoción de todos sus estudiantes, así mismo, se destaca la necesidad de personal educativo bien preparado, y hacedores de políticas públicas, con valores necesarios, así como conocimientos y habilidades bien afianzados en pro de poder aplicar principios y prácticas de inclusión, respondiendo de manera efectiva y eficaz a

la discriminación que hasta el momento seguía presente en los procesos educativos, teniendo en cuenta que la discriminación no es algo que sufran solamente las personas con discapacidad, también, migrantes, refugiados, mujeres víctimas de violencia y conflicto, todos aquellos que son excluidos por razones de género, sexualidad, entre otros. Otro compromiso relevante para esta investigación, fue aquel que menciona que la planeación y la planificación multisectorial es fundamental, y que su implementación debe fundamentarse en información y datos sólidos, que brinden soporte y ayuda a la labor inclusiva dentro de todas las instituciones (UNESCO, 2019)

### **7.3 A nivel internacional**

Barton & Slee (1999), citados por (Arnaiz, 2019) establecen que, para inicios del siglo XXI, las desigualdades de tipo social, económico y civil eran mayores a cualquier otro periodo en la historia, superando incluso a momentos posbélicos de las guerras mundiales, a lo que los centros de educación y formación no eran ajenos, y, en su afán de acabar con la pobreza, marginación, exclusión y vulneración de derechos básicos, debieron responder como agentes para la generación de cambios, por lo que era crucial ahondar en temáticas como igualdad, equidad, inclusión y diversidad.

Tomando en cuenta lo anterior, organismos internacionales como la UNESCO y la UNICEF han adelantado esfuerzos a favor del cumplimiento al derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, sin importar sus diferencias a nivel funcional, personal o cualquier otro (Arnaiz, 2019), a través de la *Convención de los Derechos del Niño* celebrada en Nueva York en 1989, la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* en Jomtiem de 1990, la *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales* en Salamanca en 1994, en Dakar en el 2000 el *Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos*, la *Reunión Mundial sobre Educación*



*para Todos* en Omán en el 2014, el *Foro Mundial sobre la Educación* en Incheon en 2015, y más recientemente, en Cali, el 2019, el *Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación*.

Si bien estos sucesos han repercutido de manera positiva a nivel internacional en cuanto a educación inclusiva, es gracias a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, que se reconoce la necesidad de adelantar procesos educativos inclusivos en todo el mundo, y prioriza el acceso y participación de la niñez y la juventud dentro de los procesos educativos, todo en base a un currículo que no solo reconozca, sino que también valore y responda a las diferencias de sus estudiantes (Arnaiz, 2019). Por otro lado, y como resultado de la Declaración de Incheon, se reconoce el valor incommensurable que posee la educación como proceso transformador e integrador de culturas para el desarrollo de las sociedades, contemplándose dentro de la Agenda para el Desarrollo Sostenible para el año 2030 como objetivo número cuatro

*“...garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016)*

Según Moriña (2017), han sido diversos los estudios que se han centrado en analizar cómo se desarrollan procesos educativos inclusivos en el nivel universitario, como el realizado por Moriña, López y Molina (2015) en el cual se identificó que un factor clave para la inclusión está asentado en las habilidades personales, tanto de los estudiantes, así como en los profesionales encargados de planear y ejecutar todos los ajustes requeridos, no obstante, se presenta como barrera la actitud negativa o reacia, así como los constructos imaginarios que se pueden tener frente a la inclusión, además de un poca o nula preparación para el uso e integración de las TIC. Por otro lado, Strnadová, Hájková, y Květoňová (2015), hallaron que, sumado a las habilidades de la persona, se encuentra la especificidad de las barreras que presentan ciertas discapacidades,

sin embargo, se pueden reducir a partir de la consolidación de redes de apoyo (familiar, por parte de pares, entre otros), así como el fomento del uso de estrategias personales que decanten en el desarrollo de autoestima, autodeterminación, resiliencia y autonomía.

La inclusión dentro de procesos educativos en el nivel universitario representa un tema de interés y debate, especialmente para los sectores encargados de regular, estipular y establecer la normatividad y políticas pertinentes a nivel internacional, como respuesta a la necesidad de transformar la educación para los grupos históricamente vulnerados (Fajardo, 2017). En Bolivia, que para el 2019 contaba con 342.929 habitantes con alguna discapacidad especificada o no, se propuso aumentar la accesibilidad a cualquier contenido relacionado a cultura y educación, fortalecimiento de habilidades para el mundo laboral en personas con discapacidad, promover la inclusión en escenarios educativos formales, además de transformar la educación para promover el desarrollo de autonomía e independencia en las personas con discapacidad a través del uso de TICS (Ministerio de Educación de Bolivia, 2019). Adicionalmente, reconociendo el carácter social y multisectorial de la inclusión, se hizo hincapié en la formación no solo de maestros, para quienes fueron abiertas nuevas posgrados y cursos en diversas universidades, sino también de las familias en temas relacionados a las discapacidades y su tratamiento (Costas, 2019).

Por otro lado, en el país más grande de Suramérica, Brasil, resulta novedoso el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje, pues, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, para el 2010 se reportaron más de 45.6 millones de personas con discapacidad, una cifra cercana al 24% de la población total de entonces, lo que encendió las alarmas en torno frente a los posibilidades de acceso a diferentes servicios y experiencias, estando el mayor reto en cobertura y calidad de la educación. Tras diversos análisis sobre la formación docente para grupos en condiciones de vulnerabilidad, se identificó que el principal problema estaba en la

tendencia a la replicación de prácticas tradicionales, la resistencia al uso de nuevas tecnologías para la educación, la inadecuada infraestructura escolar, falta de tiempo y apoyo por parte del estado, todo sumado a las condiciones de trabajo precarias del educador brasileño (Amato, Silveira, Eliseo, & Martins, 2019). Acorde a Ferro, Reis y Anjos (2018), el principal error del profesorado brasileño para la formación de docentes para la inclusión está en la falta de estrategias para generar aprendizaje significativo y transferible a otros contextos, además de la no priorización de conocimientos base y realmente útiles, lo que sitúa al educador en una perspectiva idealista poco concordante con la realidad.

Por otro lado, Cuba que para el 2014 contaba con 362,222 habitantes con discapacidad (CEPAL, 2014), representa un punto de referencia para la inclusión educativa puesto que, desde que reconoce la Declaración de los Derechos de los Niños, establece un sistema educativo basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje, sin distinguir el nivel o tipo de educación, por lo que aumentan significativamente las oportunidades de acceso, permanencia y promoción. La educación especial no es obligatoria, sino que posee un carácter transitorio, sin embargo, está volcada hacia la adquisición de habilidades útiles para la vida más que hacia la acumulación de contenidos, por lo que no suele ser rechazada, y, si bien existen planes adecuados y escuelas especializadas en la educación de personas con discapacidad, el número de participantes no excede el 3% de la cantidad total de estudiantes en el país (Botana, Gomez, Bilbao, Martínez, Palacios, González, & Llopiz, 2019). La formación del profesorado está condicionada por la tradición, por lo que es común hallar la narración y la replicación de prácticas dentro del marco de la inclusión, adicionalmente, dentro del currículo se contemplan elementos técnicos como el lenguaje de señas desde la educación inicial a la formación profesional, así como la formación en didácticas especiales para discapacidades específicas como ceguera, sin embargo, debido al

bloqueo comercial al que está sometida la isla, el principal reto está en la adición de nuevas tecnologías que den una visión más fresca a prácticas educativas que, si bien son efectivas, pueden actualizarse ((Botana *et al.*, 2019).

El principio fundamental de la educación finlandesa es la equidad en cuanto acceso a la educación y formación de calidad, ofreciendo mismas oportunidades a todos los ciudadanos sin discriminación de alguna forma, lo que resulta en que el 93% de los estudiantes terminan el bachillerato, y cerca del 65% van a la universidad, siendo este el porcentaje más alto en Europa (Oyelere, Bouali, Agbo & Suhonen, 2019). La clave para el éxito de Finlandia es la exigencia en la formación y ejercicio docente, puesto que como requisito mínimo es necesaria una maestría en educación, aumentando progresivamente según el nivel a desenvolverse, por lo que no es extraño que los docentes universitarios cuenten con un doctorado u otros posgrados. Los docentes pueden y deben especializarse en diferentes áreas que faciliten el desarrollo de prácticas inclusivas relevantes además de la constante actualización del personal, todo en el marco del famoso currículo finlandés asentado en el aula invertida (Oyelere *et al.*, 2019).

En Turquía, por otro lado, y con el objetivo de desarrollar las habilidades del siglo XXI en las nuevas generaciones, la resolución de problemas recibe especial atención además del desarrollo del pensamiento crítico, innovación, habilidades comunicativas, el valorar, reconocer y respetar otras culturas y las diferencias, la cooperación y competitividad a nivel internacional, todo sin descuidar la identidad y conciencia turca (Akyar, Yüksel, Bilgin, Şimşek & Demirhan, 2019). Para adelantar todas las metas propuestas, el Ministerio de Educación de Turquía replantea las consideraciones de formar docentes que puedan responder a las demandas de la actualidad, capaces de reivindicar la profesión y en facultad de adelantar procesos educativos con resultados positivos (MoNE, 2012). Por ello, alega a la dimensión axiológica y epistemológica

de la profesión docente, reconociendo la responsabilidad sobre la vida de otros que tienen los docentes, razón por la que deben de estar abiertos al cambio, a la actualización y al desarrollo.

Si bien el tema ha sido estudiado a nivel internacional en diferentes periodos históricos, se puede inferir que la preocupación de los países en cuanto a educación inclusiva no obedece al factor cobertura de los servicios educativos, sino que, en otro orden de ideas, se vuelca hacia la formación y desempeño de los docentes, pues se destaca su papel fundamental para el favorecimiento de culturas de inclusión y equidad en todo nivel educativo y contexto.

## 8. Metodología

### 8.1 Tipo de estudio

La investigación es abordada desde un enfoque mixto, ya que se busca estudiar la inclusión y equidad en los procesos de formación de los licenciados en educación infantil de la Universidad de la Sabana e Instituciones de Educación Superior de Colombia combinando las ventajas del enfoque cuantitativo y del cualitativo, Se hace uso de un diseño secuencial, y lo que Chen (2006) citado por Hernández (2014), denomina evaluaciones guiadas por la teoría, para esto se escoge la estrategia “cambio de estrategia”, en la cual se aplicarán primero métodos de estudio puramente cualitativos para identificar y delimitar la teoría fundamentada que soporta el estudio, dando a conocer la inclusión y equidad, su definición, el marco legal e histórico del mismo, dando a conocer sus características y lo que lo estructura, y de qué forma se denota en los diversos planteamientos curriculares de algunas instituciones tales como los espacios académicos y que se ve en cada uno de ellos. Luego, al llevarse a cabo la selección por medio del conteo y cumplimiento de ciertos factores, como intensidad horaria ligada al estudio de la inclusión y cantidad de personas pertenecientes a grupos de especial protección constitucional, partiendo de los elementos cuantitativos, que soportarán y brindarán resultados al estudio, para finalmente plantear conclusiones.

El diseño de ejecución secuencial, en cual como investigadores se plantean una serie de fases en las cuales se da prioridad a lo cualitativo o cuantitativo, según la necesidad de la fase, tal como sucede en la fase de uno, de carácter plenamente cualitativo en cuanto a la definición y búsqueda de inclusión y equidad, mientras en la fase dos, hará conteo y se tendrán en cuenta número de horas dando paso a lo cualitativo.

Por otra parte, se contempla un alcance descriptivo, debido que se busca describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; igualmente, detallar cómo son y se manifiestan, Así mismo, ya que se tiene como objetivo investigar sobre la incidencia de las modalidades o niveles de una variable en una población, así como especificar la forma en que se da un proceso y su procedimiento consiste en ubicar en una variable a un grupo de personas situaciones, contextos, y comunidades, que en el caso de la presente investigación hace referencia a esos elementos curriculares que se deben tener en cuenta para una verdadera formación en inclusión y equidad en los futuros docentes de Educación Infantil en el país (Hernández, 2014).

**8.2 Proceso metodológico**

Para el desarrollo de esta monografía se tuvieron en cuenta cuatro fases que se explican a continuación:

**Tabla 1**

*Proceso metodológico de la investigación*

Nombre de la fase	Definición	Participantes	Instrumentos	Descripción de los instrumentos
<b>Planteamiento</b>	<p>Analizar la relevancia y pertinencia de este proceso investigativo, sus intenciones e implicaciones. Igualmente, se define el marco referencial dentro del cual se adelanta el estudio. Posteriormente, se lleva a cabo la delimitación de la población hacia la cual se enfoca el estudio por medio de un rastreo, haciendo una revisión documental de la teoría que fundamenta la investigación.</p>	<p>Equipo investigador.</p>	<p>Matriz para el rastreo de información. (Anexo A)</p>	<p>En la matriz de rastreo se enlistarán las principales instituciones de educación superior que en su oferta se encuentre el programa de licenciatura de educación infantil en Colombia, y algunas características importantes de las mismas para tener en cuenta en este estudio.</p>
<b>Estudio y selección de la muestra</b>	<p>Adelantar la recolección y organización de información que dé cuenta de la forma en que se dan los procesos inclusivos en</p>	<p>Equipo investigador, IES de Colombia que cuentan con</p>	<p>Lista de chequeo “características de las Universidades” (Apéndice A), entrevistas semi estructurada</p>	<p>En la lista de chequeo se colocarán aspectos importantes en cuanto a inclusión y equidad, y por medio de esta se identificará el cumplimiento de</p>



las instituciones de educación superior en Colombia, esto, por medio del reconocimiento de las características que fundamentan la inclusión y equidad.

el programa (Apéndice B)  
“Licenciatura en Educación Infantil”

ellas en las instituciones seleccionadas para llevar a cabo el estudio. En la entrevista semiestructurada por medio de diferentes preguntas se hace busca detectar las características de las instituciones en cuanto a sus diferentes áreas de gestión y su relación directa con la inclusión y equidad.

**Análisis de información e identificación de alternativas de solución**

Realizar comparaciones estableciendo semejanzas, diferencias y puntos a destacar de cada una de las instituciones según las variables e instrumentos respectivamente planteados. Del mismo modo, se busca hacer reconocimiento de la inclusión y equidad en los procesos formativos de licenciados en Educación Infantil.

Equipo investigador.

Encuesta procesos educativos inclusivos y equitativos (Apéndice C), matriz de comparación entre las instituciones (Apéndice D).

En la encuesta se busca determinar la forma en que las instituciones de educación superior escogidas presentan y vivencian en sus programas de licenciatura en educación infantil la inclusión y equidad. En la matriz se compararán los aspectos cumplidos por las instituciones que brinden puntos comunes y de diferencia entre las instituciones y la inclusión con el foco de inclusión y equidad.

<b>Establecimiento de conclusiones y recomendaciones</b>	Formular, a partir de los resultados, generalizaciones respecto a la inclusión y equidad en las instituciones de educación superior en Colombia, así como una propuesta de intervención en un contexto micro o local que contribuya a la generación de culturas de inclusión y equidad representado en la modificación del plan de estudios del programa “Licenciatura en Educación Infantil” de la Universidad de La Sabana.	Equipo investigador	Revisión documental.	Se pretende adelantar una revisión documental de teoría de la gestión y dirección de instituciones educativas que alimenten la propuesta para la transformación de los procesos formativos de los educadores infantiles de la Universidad de La Sabana.
--	---	---------------------	----------------------	---

---

### **9. Consideraciones éticas**

Para la realización de este estudio se garantiza el respeto y cumplimiento de las consideraciones éticas tenidas en cuenta en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO, así como el cumplimiento de las consideraciones éticas establecidas para los proyectos de investigación en la Universidad de La Sabana. Respetando la libertad, la dignidad e independencia de las personas, y de las instituciones de educación superior, para esto se plantea la necesidad del diligenciamiento de un consentimiento informado por parte de las personas que representen a cada universidad, en el cual se describe la esencia y objetivo de esta investigación, junto con su propósito y la importancia de la recolección de datos de cada una de estas. En el Apéndice E se encuentra la invitación a participar de la encuesta, dentro de la cual se hayan preguntas explícitas al consentimiento.

## 10. Resultados

Inicialmente, se plantea el rastreo de diferentes instituciones de educación superior que ofertaran el programa de Licenciatura en Educación Infantil dentro del territorio colombiano, para lo cual se hace uso de la matriz de búsqueda, la cual se encuentra en el anexo número 1, buscando así identificar diferentes universidades susceptibles de ser investigadas desde la inclusión y la equidad en la formación de educadores infantiles, haciendo uso también de la lista de chequeo de características de los programas, la cual se puede encontrar en el apéndice D, obteniéndose la siguiente información:

**Tabla 2**

*Generalidades de las instituciones*

IES	Sede	Sector	Semestres	Créditos	Acreditación	Modalidad
Corporación Universitaria Minuto de Dios	Bogotá	Privado	9	144	Sí	Presencial
Fundación Universitaria Monserate Pontificia	Bogotá	Privado	8	144	Sí	Presencial
Universidad Javeriana (PUJ)	Bogotá	Privado	8	160	Sí	Presencial
UNAD	Bogotá	Público	10	156	Sí	Virtual
Universidad de Antioquia	Medellín	Público				
Universidad de La Sabana	Chía	Privado	10	166	Sí	Presencial
Universidad de Los Andes	Bogotá	Privado	8	123	Sí	Presencial
Universidad de Pamplona	Pamplona	Público	10	164	Sí	Presencial
Universidad del Atlántico	Puerto Colombia	Público	10	161	Sí	Presencial
Universidad del Tolima	Ibagué	Público	10	164	Sí	A distancia

Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Bogotá	Público	10	153	Sí	Presencial
Universidad el Bosque	Bogotá	Privado	10	184	Sí	Presencial
Universidad INCCA	Bogotá	Privado	9 cuatrimestres	160		Presencial diurno y nocturno
Universidad La Gran Colombia	Bogotá	Privado	8	144		Presencial
Universidad Libre	Bogotá	Privado	10	165	Sí	Presencial
Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá	Público	8	126	Sí	Presencial
Universidad Santiago de Cali	Cali	Privado	9	160	Sí	Presencial

(La información presentada en esta tabla fue obtenida de las páginas web de cada una de las instituciones)

Una vez han sido seleccionadas instituciones de educación superior ubicadas en Bogotá y en diferentes partes de Colombia, de carácter tanto público como privado y en diferentes modalidades, esto en aras de permitir un análisis general a nivel nacional en materia de formación de educadores infantiles, se procede a realizar un barrido en cuanto a las características del currículo explícito de estos programas desde el área de gestión directiva correspondiente a la academia, a partir de la revisión de las páginas web de cada programa, obteniéndose los siguientes resultados:

**Tabla 3***Análisis curricular de los programas*

IES	Enfoque	Rango de edad	Inclusión como asignatura	Práctica de educación inclusiva
Corporación Universitaria Minuto de Dios	Formar profesionales de la educación infantil que, como sujetos políticos y desde sus prácticas pedagógicas y un ejercicio ético de su labor, aporten al desarrollo integral y social sostenible, con un énfasis inclusivo. (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2021).	NO INFO	Educación inclusiva/ estrategias pedagógicas para la inclusión	NO INFO
Fundación Universitaria Monserrate	Formar licenciados en Educación Infantil, los cuales tengan la potestad y responsabilidad, de notar en sus estudiantes las características que los distinguen, así como las particularidades y diversidad de sus contextos, y de ellos mismos como personas, de manera que, a partir de esto estén en la capacidad proponer, aplicar y evaluar proyectos educativos y pedagógicos, desde una mirada de diseño de ambientes, que aporten a una educación integral de las infancias. (Fundación Universitaria Monserrate, 2021)	NO INFO	NO INFO	NO INFO
PUJ	Educación profesional de la educación infantil que sean sensitivos y flexibles a las realidades educativas actuales de los niños de todos los contextos y estén en capacidad de proponer, llevar a cabo y evaluar experiencias enfocadas al desarrollo integral (Pontificia Universidad Javeriana, 2021).	NO INFO	Educación inclusiva	NO INFO

UNAD	Formar profesionales de la Educación Infantil con habilidades como el liderazgo, conocedores y diestros en la investigación y habilidades pedagógicas y didácticas, con la capacidad de interactuar con los niños, con una mirada que también contemple la educación inclusiva y que haga uso de las TIC como herramienta didáctica y pedagógica en los procesos educativos, que medien y permitan una educación integral a la primera infancia. (UNAD, 2021).	0-10 años	Pedagogía y didácticas de la inclusión	NO INFO
Universidad de Antioquia	Formación de docentes que, gracias a la interiorización de la teoría y práctica que componen el saber pedagógico, didáctico y del currículo, favorezcan a la solución de diferentes problemas educativos, y que su vez, estén a la disposición de la sociedad y sus contextos aledaños. (Universidad de Antioquia, 2021).	0-8 años	Inclusión y equidad en educación infantil	NO INFO
Universidad de La Sabana	Formar profesionales de la educación infantil, con empeño y apuro ético, frente a lo que sucede frente al desarrollo infantil, teniendo en cuenta elementos como el bilingüismo y, que su vez posea habilidades para la investigación e innovación para la propuesta de proyectos educativos. (Universidad de La Sabana, 2021).	0-11 años	Educación inclusiva	Práctica educación inclusiva
Universidad de Los Andes	Formar docentes desde lo conceptual y metodológico para la promoción del desarrollo de los niños en sus primeros cinco años de vida en contextos escolares. Cuenta con un enfoque basado en la práctica y el acompañamiento dentro del aula, centrados en la evaluación permanente (Universidad de Los Andes, 2021).	0-5 años	Diversidad y educación	NO INFO
Universidad de Pamplona	Formar educadores infantiles con pensamiento crítico que favorezcan el desarrollo de la infancia de forma integral a		Educación inclusiva	NO INFO

partir de la democracia, la paz, la inclusión y la diversidad cultural (Universidad de Pamplona, 2021).

Universidad del Atlántico	Educadores infantiles que cuenten con sensibilidad humana, compromiso social y ético con la educación de la infancia, la guía a la familia y la orientación a la comunidad, desde la articulación de los conocimientos específicos, pedagógicos y del saber investigativo respondiendo a los requerimientos locales, regionales y nacionales (Universidad del Atlántico, 2021).	0-8 años	Lengua de señas	NO INFO
Universidad del Tolima	Formar pedagogos para la educación de la infancia, con alto conocimiento sobre prácticas didácticas-pedagógicas, así como de las disciplinas relacionadas y relevantes a su área de conocimientos, de los cuales su formación se volque hacia la integralidad, en la indagación de su realidad social y educativa (Universidad del Tolima, 2021).	0-8 años	Educación inclusiva	Atención a la diversidad.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Educadores infantiles con una solidez educativa y pedagógica, capaces de hacer uso de su capacidad académica y creativa hacia la generación de conocimientos, saberes, prácticas y discursos que aporten al establecimiento de una cultura de infancia en la perspectiva de la niñez como sujetos de derechos (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021).	NO INFO	Educación, Cultura y Pedagogías de la diferencia	NO INFO
Universidad el Bosque	Educadores infantiles con capacidad de reconocimiento de las condiciones sociales y educativas propias de su contexto, capaces de innovar y críticos frente a la teoría que fundamenta su labor, autores de ambientes pedagógicos y de investigación (Universidad el Bosque, 2021).	0-8 años	Procesos inclusivos" / Necesidades Educativas Especiales (NEES)	Práctica inclusiva



Universidad INCCA	Formación de educadores con amplio estudio moral, humanista, académica desde lo pedagógico, didáctico y curricular. Con habilidades crítica y propositiva, que le faciliten el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje alta calidad y adelantar prácticas educativas de atención y cuidado de la primera infancia en diversos contextos (Universidad INCCA, 2021).	0-6 años	NO INFO	NO INFO
Universidad La Gran Colombia	Formación de educadores infantiles que destaquen el valor del quehacer profesional de la investigación, capaces de adelantar gestión social para la inclusión y atención integral de la infancia, reconociendo la diversidad cultural de la niñez, tendiendo siempre al mejoramiento de la calidad de vida (Universidad La Gran Colombia, 2021).	NO INFO	Educación inclusiva	NO INFO
Universidad Libre	Formar educadores infantiles integrales, que responda al compromiso social acorde a los requerimientos del contexto local, regional, nacional e internacional (Universidad Libre, 2021).	NO INFO	Alteridad e Inclusión / Estrategias para el Trabajo con la Diversidad	NO INFO
Universidad Pedagógica Nacional	Formar educadores infantiles capaces de diseñar, gestionar y dinamizar propuestas pedagógicas para la primera infancia y primeros niveles de educación básica, en contextos formales y no formales, a partir de la escucha atenta y sensible de las realidades sociales, el entendimiento de aspectos teóricos y prácticos de la educación y la pedagogía, la posición investigativa que problematiza los campos de las ciencias sociales y humanas, el carácter crítico y autocrítico frente a sus habilidades y requerimientos de formación (Universidad Pedagógica Nacional, 2021).	NO INFO	Educación y diferencias	NO INFO

Universidad Santiago de Cali	Formar educadores infantiles con valores e idoneidad pedagógica que dirijan su proyecto de vida a ser un excelente profesional (Universidad Santiago de Cali, 2021).	0-8 años	Atención a las Necesidades Educativas Especiales	NO INFO
---------------------------------	--	----------	--	---------

---

De lo anterior se puede analizar que si bien son diferentes los rangos de edad con los que los educadores infantiles intervienen, así como los múltiples los enfoques y diversos los objetivos que tienen los programas de licenciatura en educación infantil en las instituciones de educación superior analizadas, la mayoría de estas (88%) presentan asignaturas relacionadas a la inclusión y equidad, ya sea desde estos dos conceptos de forma general o desde elementos más específicos como lo son los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación o las estrategias pedagógicas necesarias para adelantar acciones educativas con poblaciones de especial protección constitucional. Lo anterior da luz del compromiso que tienen las universidades con la construcción de culturas inclusivas y equitativas desde la formación de los educadores infantiles como agentes movilizados del desarrollo social, atendiendo así al cuarto objetivo de la agenda para el desarrollo sostenible para el año 2030; asegurar la educación inclusiva, caracterizándose por ser equitativa y de calidad para todos, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, sin distinción alguna (ONU, 2018).

No obstante, se puede observar que tan solo el 17% de las universidades (3 de 17) cuenta con un escenario de formación práctico relacionado directamente al trabajo educativo y/o pedagógico con poblaciones de especial protección constitucional, lo que podría llegar a interpretarse como un bajo interés frente a la construcción de saber pedagógico, el cual según Herrera y Martínez (2018) solo se adquiere a partir de la práctica, en este caso, en contextos pensados para formar al educador en inclusión y la equidad.

Para dar continuidad al ejercicio de recolección de información, se llevó a cabo la elaboración de una encuesta virtual a través de la herramienta Google forms, dentro de la cual se encontraban de manera breve y accesible, las preguntas planteadas en los apéndices A, B, y C (Ver apéndices).

Posteriormente, se hizo envío, vía correo electrónico, del formato al cuerpo directivo de 15 diferentes instituciones de educación superior que ofertaran el programa Licenciatura en Educación Infantil dentro del territorio colombiano (Ver apéndice E), estando estas identificadas con anterioridad usando la matriz de comparación desarrollada en las etapas iniciales del estudio [Anexo 1](#) (disponible en el hipervínculo). Tras un plazo de un mes, comprendido entre la tercera semana de febrero, empezando el día 18 de este mes, y la segunda semana de marzo, específicamente el día 19 de este mismo, como lapso para divulgar y recopilar respuestas por parte de las IES, obteniendo solo una respuesta.

Después de esto, y ante la poca, casi nula colaboración de las directivas de las IES, se decide ampliar la muestra de líderes a equipo formativo, iniciando el rastreo a docentes parte de los programas de Licenciatura en Educación Infantil dentro de las diferentes universidades seleccionadas de forma preliminar, lográndose así la respuesta de cinco universidades:

**Tabla 4**

*Instituciones de educación superior participantes de la encuesta*

N°	Institución Educación Superior	Sector	Ciudad	Acreditación
1	PUJ	Privada	Bogotá	10 años
2	Universidad de La Sabana.	Privada	Chía	6 años
3	Universidad de San Buenaventura	Privada	Bogotá	6 años
4	Universidad el Bosque	Privada	Bogotá	4 años con reacreditación de 6 años
5	Universidad Libre	Privada	Bogotá	5 años

**Tabla 5***Respuestas cuantitativas*

N	Asignatura de inclusión	DU A	SAA C	Práctica de educación inclusiva	Docentes especializados	Docentes EPC	Estudiantes EPC	Adaptaciones físicas
1	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X		X	X		Sin respuesta	
3	X	X	X	X	X			X
4	X	X	X	X	X	X	X	
100	X		X		X	X		X
5								

**Tabla 6***Preguntas cualitativas*

N°	Pregunta
1	¿El programa contempla la educación inclusiva como área de estudio dentro del currículo? ¿Cómo?
2	¿Cómo se contemplan los procesos de educación inclusiva y equidad desde la gestión administrativa y financiera? ¿Existen adecuaciones y apoyos desde la administración de la planta física, servicios, recursos, talento humano?

- 3 ¿Cómo se desarrolla la atención educativa a poblaciones de especial protección o con necesidades educativas especiales dentro del programa?
  - 4 ¿Se fomenta la participación y convivencia de todos los agentes del proceso educativo?, ¿Cómo?
  - 5 ¿Se fomenta la participación y convivencia de todos los agentes del proceso educativo?, ¿Cómo?
  - 6 Con cuáles de las siguientes poblaciones de especial protección constitucional cuenta el programa en cuanto estudiantes: Grupos indígenas / Población con discapacidad / Víctimas de violencia y/o conflicto armado / Gitanos / Inmigrantes / Población económicamente vulnerable (estratos 0 al 2) / Raizales
  - 7 Con cuáles de las siguientes poblaciones de especial protección constitucional cuenta el programa en cuanto equipo docente: Grupos indígenas / Población con discapacidad / Víctimas de violencia y/o conflicto armado / Gitanos / Inmigrantes / Población económicamente vulnerable (estratos 0 al 2) / Raizales
- 

A partir de las respuestas tanto cualitativas como cuantitativas mostradas en las tablas 5 y 6, se sabe que el 100% de los programas de Licenciatura en Educación Infantil contemplan la inclusión y la equidad como objeto de estudio, existiendo una asignatura volcada hacia la formación de los futuros educadores infantiles en educación inclusiva. En cuanto a la organización curricular, cada una de las diferentes instituciones manifiestan contemplar de alguna manera la educación inclusiva, dándole importancia por medio del planteamiento de una asignatura con su nombre y en la que se alcancen a trabajar las generalidades de este tema, de forma que, se sensibilice y prepare al educador infantil de manera integral, en pro de hacer mejores sus prácticas pedagógicas y su formación como docente sea completa y de calidad.

Igualmente, se puede notar que en dos de las instituciones se contempla una práctica única para inclusión, en la que, se profundizan conocimientos en el tema, se prepara a los docentes en formación y brinda herramientas en inclusión, ajustes y apoyos razonables según las necesidades de las diversas poblaciones con especial protección constitucional.

Por otro lado, las diferentes instituciones complementan estas asignaturas con otro tipo de asignaturas electivas y seminarios complementarios opcionales, como talleres, de carácter tanto prácticos como teóricos, conferencias y maestros invitados a las aulas que estén especializados en el tema. Esto, denota un esfuerzo por parte de las instituciones con la intención de mejorar sus programas educativos, preparar mejor a los docentes, y brindarles a las poblaciones con especial protección constitucional, no sólo reconocimiento, también garantizarles una educación de calidad. Lo anterior, indica una relación positiva con lo estipulado en el Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a población con discapacidad, desde la gestión educativa y gestión escolar, que propone que la formación docente debe incluir aspectos básicos para la atención educativa a poblaciones de especial protección constitucional.

Por su parte la Universidad de La Sabana asegura la educación inclusiva por medio de la asignación de 11 créditos obligatorios, de un total de 117, a la formación en educación inclusiva de sus docentes en formación, de manera que ellos puedan atender a las diferentes necesidades de sus estudiantes, reconocer diferentes herramientas y metodologías que puedan llevar a la práctica pedagógica. Sin embargo, no se resalta o menciona la presencia de talleres complementarios.

Solo el 80% reconoce y aplica elementos propios del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) en la formación de educadores infantiles, y cuenta con una catedra correspondiente

a sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC). Si bien no se cumple en su totalidad, se debe rescatar que el porcentaje de IES que indica la presencia de DUA y cátedras orientadas hacia la inclusión desde la comunicación es alto, sin embargo, es necesario seguir avanzando en el tema, puesto que son estos elementos los que garantizan el acceso, permanencia, promoción y participación de poblaciones de especial protección constitucional en escenarios formativos, en este caso, de educadores infantiles. Por otro lado, y desde las prácticas pedagógicas obligatorias en las licenciaturas, únicamente en el 20% de las instituciones no se presenta un escenario de formación práctico-directa y explícitamente relacionado con la inclusión, la equidad y el trabajo educativo con poblaciones de especial protección constitucional (EPC). Se resalta la intención por parte de la mayoría de las IES en la formación de sus educadores infantiles en inclusión, brindándoles espacios prácticos dentro de los cuales el trabajo pedagógico y educativo con poblaciones de especial protección constitucional resulta explícito.

Desde la participación, se halló que las instituciones cuentan en su totalidad con expertos en inclusión como miembros del equipo docente del programa. Se resalta así mismo, el hecho de que en la totalidad de instituciones estén presentes expertos en inclusión y equidad como parte del equipo formativo, reiterando así el compromiso de las IES con la formación de profesionales capaces de enfrentar el mundo desde la pedagogía y la educación. Sin embargo, solo en el 60% de la muestra se cuenta con individuos pertenecientes a poblaciones de especial protección constitucional integrando el equipo formativo, mientras que el porcentaje para estudiantes dentro del mismo grupo es aún más bajo con 50% de presencia en las IES. Si bien las IES denotan estar comprometidas con la formación de educadores infantiles hábiles en la inclusión y equidad, es en los porcentajes de participación de individuos pertenecientes a poblaciones de especial protección constitucional donde se haya una disruptiva, puesto que se evidencia poca



participación de estos dentro de los escenarios formativos, tanto como docentes, y más preocupante aún, como estudiantes, lo que lleva a cuestionar el alcance verdadero de la inclusión en la formación de educadores infantiles en Colombia.

Cuando se indaga sobre los procesos de atención educativa a poblaciones de especial protección constitucional o con requerimientos especiales, cabe destacar que dos de las instituciones mencionan tener a cargo de los procesos de acompañamiento educativo y atención a los estudiantes, unos organismos específicos, ya sea Bienestar Universitario o Éxito Estudiantil que se encargan de colaborar y trabajar con los estudiantes, brindándoles herramientas que posibiliten un buen desempeño académico igualmente, una de estas dispone del trabajo interdisciplinar, para el logro de lo anteriormente mencionado, de manera que sea una guía pertinente y tenga disponibilidad según las necesidades del estudiantado. Además, otra de las instituciones, ya adentrándose en las estrategias, menciona la presencia de programas y prácticas orientadas a la formación, investigación y trabajo con comunidades excluidas o población vulnerables. Mientras, haciendo énfasis en la universidad de La Sabana, se distingue que, por medio de la Dirección Central de estudiantes, se ofrece una variedad de beneficios y ayudas a los estudiantes, tales como la asesoría académica, el centro de recursos para el éxito académico, la línea amiga, entre otros.

Es importante destacar estos organismos de los cuales disponen las instituciones, ya que ofrecen servicios que buscan hacer el acompañamiento pertinente a todo el estudiantado, pero los organismos en sí mismos, deben ir seguidos y soportados por unas buenas estrategias y herramientas en las que, primero se den a conocer y, además, demuestren que se está logrando el objetivo de ayudar realmente a los estudiantes, y más aquellos que son más vulnerables, y de especial protección constitucional.

En cuanto accesibilidad, el 60% de las instituciones expresa no contar con adaptaciones a la planta física, tales como rampas, baños accesibles, señalización, entre otros, lo que evidentemente representa un limitante para la participación de personas de especial protección constitucional, especialmente de personas con discapacidades y limitaciones físicas, y que no contribuye, bajo ningún punto de vista a la inclusión y equidad dentro de espacios universitarios.

Se denota poca participación por parte de las instituciones, pues tal como mencionan las encuestadas, en su mayoría de las instituciones tenidas en cuentas, estas no poseen ningún tipo de adecuación y/o apoyos desde la administración de la planta física, servicios, recursos. Por otro lado, una de las encuestadas manifiesta que se destina un rubro para la investigación de este mismo, y menciona una articulación con vicerrectoría académica para avanzar en el tema, de manera que el esfuerzo se articula con la gestión académica. Por otra parte, en una de las instituciones se manifiesta que, el esfuerzo a nivel administrativo se manifiesta por medio del compromiso con las políticas públicas en inclusión, pero no se hace específica la forma en que esta está presente.

Por otro lado, por parte de la Universidad de La Sabana, cabe destacar que hay un organismo específico, Dirección Central de Estudiantes, que se hace cargo de proveer algunos servicios, recursos, y capacitación a estudiantes, es la unidad de la Universidad encargada de velar por el éxito académico de los estudiantes y su formación integral. A partir de esto, se demuestra un poca participación integral y significativa por parte de esta área de gestión en las diferentes instituciones, y/o desconocimiento profundo por parte de los docentes, directivos y estudiantes de lo que abarca esta misma área de gestión y de algunos de los logros o esfuerzos de las instituciones en pro de lograr grandes avances en inclusión y equidad.

Con relación a la participación y convivencia de todos los agentes del proceso educativo, todas las instituciones destacan que, sí hay fomento en la participación y la convivencia de todos los agentes del proceso educativo, es interesante como hay unas respuestas más completas que otras, y cómo así se demuestran los conocimientos del docente de su propia institución y los procesos de esta. Todas mencionan diferentes estrategias, una de ellas enuncia charlas y talleres, mientras otra habla de dinámicas de relaciones y momentos que promueven el respeto, el reconocimiento y la valoración de la diferencia. A su vez, la siguiente institución resalta que son los estudiantes, profesores y administrativos son quienes participan de las diferentes actividades planteadas por la institución y la infraestructura de esta. Por último, la Universidad de La Sabana, enuncia que para esta participación se abren diferentes espacios como grupos de estudio, semilleros de investigación, asesorías, ya sean de práctica o académicas y el cargo de un representante de estudiantes frente a los directivos de la facultad.

Se puede notar que, las universidades tienen diferentes mecanismos de participación, pero no se demuestra especial protagonismo de ninguno en especial, o de qué forma esos involucran a la totalidad de los agentes educativos y no a algunos en especial, es importante continuar con estas estrategias y dinámicas de cada institución, pero haciendo que todos, sin distinción o excepción trabajen y sean parte de los esfuerzos que hace la institución de manera que den verdaderos resultados.

Finalmente, desde las acciones que se toman desde la cultura y el clima institucional para el favorecimiento de la inclusión y equidad dentro del programa y la postura del equipo directivo y docente frente a la inclusión y equidad dentro del programa, las representantes de cuatro de las cinco instituciones participantes responden, en primer lugar, una de ellas menciona que llevar a cabo reuniones, experiencias, conversatorios y talleres. Por otro lado, otra de las representantes

menciona que ellos desde su programa y sus dinámicas buscan atender a las diferencias como eje de formación de sus educadores infantiles, continuando mencionan que el equipo directivo y docente de la misma institución tienen una postura en que la inclusión y equidad como eje importante de la labor docente, e incluso cuentan con una maestría en inclusión e interculturalidad. Por otro lado, otra de las instituciones dice que sus acciones parten de la cultura de la institución y sus principios pilares, particularmente su misión la cual establece la promoción del respeto por la dignidad de la persona, desde sus características tales como la libertad responsable, mediando e impulsando el crecimiento y desarrollo integral de todos y cada uno de los agentes educativos que forman parte de su comunidad universitaria, contando con una atención personalizada y un ejercicio académico, innovador e interdisciplinario, sin dejar de lado la importancia de su rigurosidad.

Desde otra perspectiva, otra institución, habla y propone diferentes proyectos de investigación continua de planes individuales de acuerdo con los ajustes razonables (PIAR), en diferentes colegios y articulación con las vicerrectorías de bienestar y académica, para apoyar acciones, desde las clases de inclusión los estudiantes plantean intervenciones educativas, en las prácticas también. Y como última respuesta, desde La Universidad de La Sabana, se menciona que frente a la inclusión y la equidad hay una postura abierta y dialógica, y que se es consciente de que son temas que se deben tratar de manera integral, por lo cual se encuentra inmerso en el currículo formal y oculto.

Como se observa en las respuestas, las instituciones poseen posturas bastante activas y abiertas en lo que podrían hacer en relación con la inclusión y la equidad, así mismos, se destaca la interdisciplinariedad e integralidad como elemento que más de una institución ve relevante y

tiene en cuenta, demostrando que si se quiere conocer del tema y se conoce la importancia de este.

## 11. Discusión y conclusiones

Con base en los objetivos planteados para esta investigación, tanto el general desde la comparación de la Universidad de La Sabana con las demás instituciones y en cumplimiento con los específicos, la caracterización, descripción e identificación de diferentes elementos de estas, en cuanto temas de inclusión y equidad, y la formación de educadores infantiles de las mismas y en relación directa con los resultados obtenidos, se puede denotar que:

Como se pudo notar en los resultados obtenidos, las Instituciones de Educación Superior tienen un objetivo fundamental y es que su educación sea de calidad, tal como lo establece el Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, pero este a su vez, contempla una segunda parte, en la cual, se debe continuar trabajando en el caso de algunas de las instituciones, y es que se garantice una educación de calidad que cuente con inclusión y equidad, así como promover momentos y opciones educativas, durante toda la vida para todos, como clave para la prosperidad en varios aspectos de los diferentes países (Naciones Unidas, 2018), como educadores infantiles, una educación de calidad también parte de la integralidad y diversidad en los contenidos de aprendizaje, además del reconocimiento de la diferencia en la aulas y como abordar los diferentes procesos de aprendizaje.

En Colombia, las Instituciones de Educación Superior están reguladas por diferentes leyes y decretos, principalmente por la Ley general de Educación de 1994 y La ley 30, en la cual se menciona que la educación para personas con condiciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, debe ser parte de lo que deben brindar las diferentes instituciones educativas, además y en complemento con esta, según lo establecido en el decreto 1421 de 2017, se promulga la importancia de que, en el marco de su autonomía, las instituciones de educación superior implementen estrategias que

contribuyan a la sensibilización y capacitación de las comunidades educativas en cuanto a la adecuada y debida atención educativa a personas con especial protección constitucional. Por su parte, en La Universidad de La Sabana, algunos de los integrantes del personal se encuentran capacitados para la atención educativa de las personas con especial protección constitucional, además de ofertar algunos cursos complementarios para los docentes y estudiantes sobre el tema. Sin embargo, se encuentra que, es necesario ampliar las adecuaciones tanto de la planta física como del currículo de manera que se pueda lograr el pleno cumplimiento de lo que se establece en esta ley, logrando la admisión y promoción de estas personas.

Además, se encuentra que, es necesaria la preparación a la totalidad del personal de todas las instituciones en relación con la inclusión y equidad y la atención educativa a todas las personas, de manera que lo que se oferte en las diferentes instituciones, sea realmente educación de calidad para todas las personas miembros de nuestra sociedad. Como educadores infantiles se encuentra que es fundamental una cultura inclusiva, más no sólo conocer desde la teoría, ya que brinda herramientas para enfrentarse a ambientes educativos reales, así mismo, permite a estos educadores convertirse en voceros de la educación inclusiva en sus instituciones, de forma que sean agentes de cambio en sus diferentes contextos.

Por otra parte, es importante destacar que en Colombia se han venido realizando esfuerzos con el objetivo de lograr una educación más inclusiva, uno de estos es el planteamiento del documento “Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad”, en el que se busca dar a las instituciones bases tanto desde la teoría, la práctica y la cultura institucional en general, en relación con lo que pueden hacer para lograr la inclusión y equidad en sus aulas de clase y, por lo tanto en el contexto en el que se desarrollan. Las instituciones tenidas en cuenta en esta investigación demuestran la integración

de la inclusión y equidad de alguna forma en su comunidad educativa, ya sea por medio de organismos estudiantiles con el propósito del bienestar de los estudiantes, que pueden tener herramientas para una mejor educación y acompañamiento a los estudiantes, o por medio de adaptaciones a diferentes seminarios o espacios académicos, en el caso de la Universidad de La Sabana, podemos ver que su Dirección Central de Estudiantes es un organismo de apoyo a todos los estudiantes y que puede ser de gran ayuda en diferentes situaciones, así como seminarios y espacios dedicados específicamente a este tema.

Por otra parte, es importante mencionar que, según lo que se entiende por educación inclusiva en Colombia, y a partir de los Decretos y leyes que hay en la misma, algunas de las instituciones actualmente no están lo suficientemente preparadas para la implementación y realización de algunos cambios y adaptaciones, que serían fundamentales para que estas puedan ofertar una educación de calidad para todos sus estudiantes, pues el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se conoce desde la teoría y lo que este contempla, en sus generalidades y lo que pretende lograr, pero no se resalta como parte importante de lo que se vive en las aulas de las diferentes instituciones.

Desde una perspectiva diferentes, ya entrando en la preparación de las universidades a sus licenciados en educación infantil, se pudieron destacar otros aspectos importantes:

A nivel curricular, en sus programas, las instituciones de educación superior si contemplan la educación y equidad como un elemento para tener en cuenta, a enseñar y un tema en el que deben estar preparados, pero la proporción de las horas y el énfasis en esto es variante según la universidad y el enfoque que tenga la carrera, la mayoría de las instituciones contemplan una asignatura orientada a la inclusión y equidad, así como seminarios y cursos extracurriculares o complementarios. Por su parte, algunas de ellas contemplan en su plan de estudios una práctica



específica designada a la inclusión. Pero, teniendo en cuenta lo amplio que puede llegar a ser hablar de inclusión y equidad, se llega a la conclusión de que una sola asignatura no brinda las herramientas suficientes a los docentes para realmente ejercer una labor docente que permita atención de calidad a todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación o segregación, pues se considera importante que las instituciones identifiquen y reconozcan que la inclusión y la equidad ya está presente en los contextos escolares y que los docentes deben estar bien preparados para esto.

Pues, como lo contemplan Ramos & Montes (2017), es necesario que la formación profesional de los docentes tenga foco principal permitir y mediar para que exista una integración de nuevos aprendizajes, que parta del hecho que la formación es un proceso que se lleva a cabo de manera individual, que se guía y direcciona en pro de adquirir y/o desarrollar diferentes capacidades. Esta definición, implica que los procesos formativos integrales sean no sólo regularizados, también que sean trabajados a profundidad, y que, fundamentalmente, esta sea excelente y de calidad. Así mismo, y teniendo esto en cuenta, se puede notar que, las diferentes instituciones de educación superior que ofrecen licenciatura en educación infantil tienen objetivos formativos direccionados a la integralidad en la preparación de sus docentes. pero, al no contar con una preparación amplia y coherente en inclusión y equidad, en el caso de la Universidad de La Sabana y su programa de Licenciatura en Educación Infantil, sí se tiene en cuenta la inclusión y equidad en su currículo desde la práctica planteada específicamente para el reconocimiento de la inclusión en la labor docente, y en la materia que con su nombre el quinto sexto semestre, sin embargo, se podrían agregar más cursos complementario a este tema, por ejemplo, lengua de señas, accesibilidad, flexibilidad curricular y braille.

Por otro lado, tal como lo menciona la UNESCO (2005), en “Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All”, la educación inclusiva es un proceso con un objetivo claro, atender de manera adecuada a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, es posible que por ahora tanto la Universidad de La Sabana, como las demás instituciones de educación superior, estén en el principio de este proceso, pero, es fundamental no dejar de avanzar en él, llevar a cabo mayores y mejores esfuerzos con dos metas fundamentales, la primera construir culturas e instituciones mucho más inclusivas desde la admisión y promoción de estudiantes de especial protección constitucional, darle a la educación de calidad para todos un espacio en los enfoques de cada una de las instituciones. Y, como segunda meta, formar educadores infantiles que en sus aulas de clase estén realmente bien preparados para atender a las necesidades educativas y diversidad de sus estudiantes, que no reduzca la calidad de la educación, sino que, por el contrario, a través de educadores infantiles más inclusivos, las instituciones se concienticen de la importancia del reconocimiento y la valoración de las diferencias en las instituciones.

Finalmente, y teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, a continuación, se presenta una serie de recomendaciones, como educadores infantiles en formación y a partir de los resultados obtenidos en este estudio, para la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, y que a su vez podría ser tenida en cuenta por otras Instituciones de Educación Superior con programas de Licenciatura en Educación Infantil, con el objetivo de que estas impulsen sus procesos de inclusión y equidad, así como para dar paso a una posible continuación de la investigación, estas se encuentran divididas en las diferentes áreas de gestión educativa.

## **12. Recomendaciones desde las áreas de gestión escolar**

En primera instancia, y reconociendo que, por medio de las áreas de gestión educativa, se tiene como objetivo fortalecer el desempeño y el trabajo de las instituciones haciéndolo más organizado y sistemático, se presentan a continuación algunas recomendaciones para lograr esto, en relación con la inclusión y la equidad dentro de sus programas de educación infantil y en sus entidades educativas como tal. Para un mejor planteamiento de estas recomendaciones se tiene en cuenta el “Índice de Inclusión”, siendo este un documento por medio de cual se busca promover la formación de culturas escolares inclusivas, que medien y colaboren a la totalidad de sus estudiantes a formarse y alcanzar las metas que ellos se propongan. En este mismo, se plantean tres dimensiones, la dimensión crear culturas inclusivas, la dimensión elaborar políticas inclusivas y la dimensión desarrollar prácticas inclusivas (Ainscow et al, 2002).

### **12.1 Desde la gestión comunitaria**

Desde la perspectiva comunitaria, es importante tener en cuenta lo que propone la dimensión crear culturas de Ainscow et al (2002), en la cual el destaca la importancia de un contexto escolar seguro, que sea favorable, motivantes y estimulante en la cual todos y cada uno de los miembros de la comunidad se sientan y sean realmente importantes, así como que los estudiantes tengan altos niveles de logro, teniendo siempre en cuenta el desarrollo en valores inclusivos, en todos los miembros del colectivo estudiantil y los demás miembros de la comunidad. Así mismo estos tienen unos principios, que se derivan de esta cultura escolar y son los que fundamentan las políticas educativas de cada institución, con el fin de mediar los procesos de aprendizaje de todos por medio de un proceso constante de innovación y desarrollo de las personas que pertenecen al este contexto escolar.

Y, teniendo esto en cuenta, y a partir de la gestión comunitaria, se denota que es fundamental la promoción de una sociedad equitativa y mutuamente valorada. Para esta propuesta, se busca la construcción de esta, en nuestra institución, transformarla, haciéndola mucho más inclusiva, no sólo de manera nominal, pues es necesario llevar a cabo acciones reales en relación con esto, como cualificación y acompañamiento a docentes en temas de inclusión y equidad, implementación de apoyos y ajustes razonables en el currículo y en las instalaciones. Por lo tanto, desde esta área de gestión se propone que todos los miembros estén preparados en inclusión, en cuanto estrategias y diferentes formas de enseñar a estudiantes de especial protección constitucional, así como, vincularlos como parte del personal.

Por lo tanto, es necesario la presencia de asesores pedagógicos en inclusión como miembros de la comunidad educativa, que permitan y colaboren en la formación de una comunidad consiente y preparada sobre y a partir de la inclusión en las aulas educativas en todos los niveles de educación. Teniendo en cuenta que, la participación, el compromiso y la colaboración de todos los miembros de la facultad facilitarían el proceso de cambio, que a su vez impactaría en toda la comunidad educativa.

En toda comunidad educativa, es necesario ser capaces y consientes de la diversidad existente en el entorno, es un hecho que se pueden dar mensajes, pero un tipo de mensajes que puede movilizar realmente a la comunidad, son mensajes tanto cognitivos, como emocionales, que movilizan y muevan a la participación de los agentes sociales que podrían beneficiar las diferentes acciones.

## **12.2 Desde la gestión estratégica**

Teniendo un foco que parta de la gestión estratégica, se puede tener en cuenta la dimensión elaborar políticas inclusivas, pues en ella se contempla que la inclusión debe ser eje

fundante en el desarrollo de la escuela, pues comprende y ayuda a permear las políticas institucionales, así como media la participación de todos los estudiantes en todo lo referente a su contexto escolar. Igualmente, se considera como una herramienta para las actividades pedagógicas y aumenta la efectividad de la escuela en pro de responder de manera acorde a las necesidades de los estudiantes. (Ainscow et al, 2002)

Desde esta área de gestión, y teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es indispensable tener en cuenta habilidades como el liderazgo, el pensamiento lógico y estratégico, que permitan y den paso a acciones en pro del crecimiento de la institución, en este caso de la facultad de educación, y en esta propuesta en favor de la inclusión. En consecuencia, se necesita la reformatión y/o adecuación de los procesos de admisión, promoción y permanencia, de manera que los estudiantes de especial protección constitucional tengan acceso a los programas ofrecidos por la facultad.

Del mismo modo, desde esta área sería pertinente ver el apoyo y cumplimiento de la facultad a proyectos, conferencias, y políticas públicas con énfasis en inclusión de forma que promuevan una cultura inclusiva dentro del contexto de la facultad y de la Universidad de La Sabana.

### **12.3 Desde la gestión académica y pedagógica**

Por otra parte, desde esta área de gestión, se tiene en cuenta la dimensión desarrollar **prácticas inclusivas**, pues esta abarca cómo en las **prácticas educativas** se denotan la cultura y las políticas inclusivas en las instituciones, de manera que, se garantice que el las actividades pedagógicas propuestas, y en general todas las actividades planteadas por las instituciones, promuevan la participación de la totalidad de los estudiantes y, su vez, contemplen que los estudiantes también adquieren conocimientos por medio de experiencias externas a las escolares,

y que estas son herramientas para lograr el aprendizaje, y además derribar las barreras de aprendizaje y participación que puedan estar presentes.

A partir de lo anteriormente mencionado, y el área de gestión académica en su misma, en se recomienda a la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, revisar el pensum del programa Licenciatura en Educación Infantil de tal forma que el seminario relacionado a la inclusión y equidad; “educación inclusiva” sea desarrollado dentro de los primeros semestres de fundamentación teórica del educador infantil en formación en aras de prepararle efectivamente para sus prácticas pedagógicas iniciales. Adicionalmente, se halla necesario la adición de la inclusión y la equidad de forma transversal dentro de la totalidad de asignaturas propias del programa, teniendo en cuenta el objetivo propuesto dentro del mismo relacionado al mejoramiento de la calidad de la educación infantil y el desarrollo social del país, que, por supuesto no puede, en ninguna circunstancia desconocer la diversidad existente en los contextos educativos, y por consiguiente los conceptos de inclusión y equidad.

#### **12.4 Desde la gestión administrativa y financiera**

Finalmente, y desde lo administrativo y financiero, se hace necesario promover la inversión en elementos indispensables para la admisión y promoción de población de especial protección constitucional dentro del programa, lo cual incluye no solo ajustes de tipo físico que velen por las personas con discapacidad sensorial o movilidad reducida, sino también por aquellos que, dentro del marco de la discriminación con enfoque diferencial positivo, requieran otro tipo de apoyos para el pleno cumplimiento de sus derechos, tales como flexibilizaciones de organización a las aulas, a algunos lugares del campus, acompañamiento especial al personal docente, entre otros.

Del mismo modo, se considera importante empezar con acciones para la divulgación del programa a personas con especial protección constitucional, desde el planteamiento y divulgación de becas y/o ayudas y apoyos financieros estas personas y que se manifiesten interesadas en formarse y hacer parte del programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de La Sabana.

### 13. Apéndices

#### Apéndice A

##### Lista de chequeo: Características de los programas e instituciones.

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nombre del investigador o investigadores: \_\_\_\_\_

Institución de educación superior: \_\_\_\_\_

#### OBJETIVO

Identificar características referentes a la inclusión y equidad necesarias en los programas de licenciatura en educación infantil, y el cumplimiento de estas en diferentes instituciones de educación superior en Colombia para hacer la selección de estas para las siguientes fases del estudio.

#### LISTA DE CHEQUEO

ASPECTO	SÍ	NO
El programa contempla la inclusión y equidad como objeto de estudio.		
Existe una práctica de educación inclusiva.		
Existe una asignatura volcada hacia la inclusión y equidad.		
El programa cuenta con estudiantes pertenecientes a poblaciones de especial protección constitucional.		
El programa cuenta con docentes pertenecientes a poblaciones de especial protección constitucional.		
El programa cuenta con adaptaciones en su planta física.		
El programa reconoce y aplica elementos DUA en la formación de educadores infantiles.		
El programa cuenta con docentes especializados en temas de inclusión y equidad.		
El programa cuenta con acreditación de alta calidad.		
El programa cuenta con catedra de sistemas y lenguajes de comunicación aumentativos.		



**Apéndice B****Entrevista semiestructurada áreas de gestión directiva**

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Cargo del entrevistado: \_\_\_\_\_

Institución de educación superior: \_\_\_\_\_

**OBJETIVO**

Identificar elementos correspondientes a las áreas de gestión directiva que inciden en la permanencia y promoción de las poblaciones de especial protección del programa licenciatura en educación infantil dentro de las instituciones de educación superior participantes del estudio.

**PREGUNTAS:**

1. ¿Cómo es considerada la educación inclusiva dentro del programa? ACADÉMICA
2. ¿El programa contempla la educación inclusiva como área de estudio dentro del currículo? ¿Cómo? ACADÉMICA
3. ¿Cómo se contemplan los procesos de educación inclusiva y equidad desde la gestión administrativa y financiera? ¿Existen adecuaciones y apoyos desde la administración de la planta física, servicios, recursos, talento humano? ADMI
4. ¿Cómo se realiza inversión para sustentar procesos de educación inclusiva que propendan por el aprendizaje de todos los estudiantes del programa? FINANCIERA
5. ¿Cómo se desarrolla la atención educativa a poblaciones de especial protección o con necesidades educativas especiales dentro del programa? COMUNITARIA
6. ¿Se fomenta la participación y convivencia de todos los agentes del proceso educativo?, ¿Cómo? COMUNITARIA

7. ¿Qué acciones se toman desde la cultura y el clima institucional para el favorecimiento de la inclusión y equidad dentro del programa? ¿Cuál es la postura del equipo directivo y docente frente a la inclusión y equidad dentro del programa? DIRECTIVA

## Apéndice C

### Encuesta procesos educativos inclusivos y equitativos

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nombre del encuestado: \_\_\_\_\_

Cargo del encuestado: \_\_\_\_\_

Institución de educación superior: \_\_\_\_\_

#### OBJETIVO:

Identificar elementos referentes a las características curriculares y contextuales de los programas de licenciatura en educación infantil dentro de las instituciones de educación superior participantes del estudio.

#### PREGUNTAS

1. Con cuántos de las siguientes poblaciones de especial protección constitucional cuenta el programa en cuanto estudiantes:
  - Grupos indígenas:
  - Población con discapacidad:
  - Víctimas de violencia y/o conflicto armado:
  - Gitanos:
  - Inmigrantes:
  - Población económicamente vulnerable (estratos 0 al 2):
  - Raizales
  
2. Con cuántos de las siguientes poblaciones de especial protección constitucional cuenta el programa en cuanto equipo docente:
  - Grupos indígenas
  - Población con discapacidad

- Víctimas de violencia y/o conflicto armado
  - Gitanos
  - Inmigrantes
  - Población económicamente vulnerable (estratos 0 al 2)
  - Raizales
3. ¿Existe una asignatura específica para la inclusión y equidad? ¿En qué semestre? ¿Qué intensidad horaria posee?
4. ¿El programa cuenta con práctica de educación o pedagogía volcada hacia la inclusión? ¿En qué semestre?



El programa reconoce y aplica elementos DUA en la formación de educadores infantiles.

El programa cuenta con acreditación de alta calidad.

El programa cuenta con cátedra de sistemas y lenguajes de comunicación aumentativos.

---

**Apéndice E****Correos enviados a las instituciones de educación superior**

Estimados directivos y docentes,

Desde la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Sabana los invitamos a participar en la encuesta sobre Inclusión y equidad en los procesos formativos de educadores infantiles en Colombia, la cual tiene como objetivo favorecer elementos susceptibles de investigar en cuanto a la instrucción de docentes para la atención de poblaciones específicas, en este caso infancia, en inclusión.

Su participación puede contribuir a entender cómo se desarrolla la inclusión desde la formación de educadores en el territorio colombiano, es completamente voluntaria y consiste en responder la encuesta anexada, cuya duración no es mayor a 15 minutos y cuenta con preguntas de opción múltiples y algunas abiertas.

<https://forms.gle/jijfrHoP7PT4tPG58>

Gracias por contribuir en el estudio del pilar de la sociedad; la educación, y el cumplimiento de los derechos de todos y todas; la inclusión.

Atentamente,

Angie Alejandra Franco Piñeros

angiefrapi@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana

Licenciatura en Educación Infantil (IX semestre)

Never Jhon James Guzmán Leyton

nevergule@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana

Licenciatura en Educación Infantil (IX semestre)

#### 14. Referencias

- Akyar, O., Yüksel, Y., Bilgin, E., Şimşek, B., & Demirhan, G. (2019). ICT in learning and inclusion - Turkey. In Tomczyk, Ł. & Oyelere, S. S. (eds.). ICT for learning and inclusion in Latin America and Europe. Cracow: Pedagogical University
- Alba, C., Sánchez, J & Zubillaga, A. (2004). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo.
- Altarejos F. & Naval. C. (2000). Filosofía de la educación. Universidad de Navarra, Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA, 2000. ISBN 84-313-1757-4
- Amato, C.A.H., Silveira, I. F., Eliseo, M. A., & Martins, V. F. (2019). ICT in Education fostering Inclusion – The Brazilian context. In Tomczyk, Ł. & Oyelere, S. S. (eds.). ICT for learning and inclusion in Latin America and Europe. Cracow: Pedagogical University of Cracow.
- Arizabaleta, S & Ochoa, A (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Artículos de reflexión. Pedagogía y saberes No 45. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2016. pp. 41–52
- Arnaiz, P. (2019). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI. AVANCES Y DESAFIOS. LECCIÓN MAGISTRAL LEÍDA EN EL ACTO ACADÉMICO DE SANTO TOMÁS DE AQUINO. UNIVERSIDAD DE MURCIA.
- Ayala, F. (2008) El modelo de formación por competencias.  
<http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>. Consulta: 29/07/2021



Barton, L. y Slee, R. (1999). Competition, selection, and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 3-12.

Bernal, D. R., & Padilla, A. C. (2018). los sujetos de especial protección: construcción de una categoría jurídica a partir de la constitución política Colombiana de 1991. *Jurídicas*, 15(1), 46-64.

Botana, L., Gomez, N., Bilbao, M., Martínez, J., Palacios, C., González, R. & Llópiz, K. (2019). Digital inclusion in Cuba. Challenges and experiences. In Tomczyk, Ł. & Oyelere, S. S. (eds.). *ICT for learning and inclusion in Latin America and Europe*. Cracow: Pedagogical University of Cracow.

Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Volumen 4, Número 4, Octubre 2018, ISSN: 2387-0907

Campos, Y. (1998). Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa. *Revista DGENAMDF*, pp. 1-16.

Carmona, J. U. (2001). Panorama y propuestas sobre la aplicabilidad de los derechos fundamentales de los grupos en situación vulnerable. En: D. Valadés y R. Gutiérrez-Rivas (Coord.). *Derechos Humanos: Memoria del IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional III*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma De México

Carmona, J. U. (2011). Protección de las minorías. En: H. Fix-Zamudio H. y D. Valadés (Coord.). *Instituciones Sociales en el Constitucionalismo Contemporáneo*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

CEPAL (2014). Informe Regional sobre la medición de la discapacidad: una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe.

Decimotercera reunión del Comité Ejecutivo de la Conferencia Estadística de las Américas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, p. 48, Santiago de Chile

Cepeda, M. J. y Montealegre, E. (2007). Teoría Constitucional y Política Públicas. Bogotá: Universidad Externado De Colombia. Citado en: A. Padilla (2015). “Universidad, Sociedad y Sujetos de Especial Protección: Personas con Discapacidad y Adultos Mayores” En: Universidad y Sociedad. Bogotá: Universidad del Rosario.

Corporación Universitaria Minuto de Dios (2021). Facultad de educación. Licenciatura en Educación Infantil. Presentación del programa. Consultado el 20 de diciembre de 2021.

Recuperado de: <https://www.uniminuto.edu/programas/soacha/licenciatura-en-educacion-infantil-0>

Costas, V. (2019). ICT in Education: The situation of Bolivia. In Tomczyk, Ł. & Oyelere, S. S. (eds.). ICT for learning and inclusion in Latin America and Europe. Cracow: Pedagogical University of Cracow. DOI 10.24917/9788395373732.1

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948.

Decreto 1421 del año 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Ministerio de Educación Nacional

Díaz, C Valeska, Jornet Meliá, Jesús M., & Bakieva, Margarita. (2021). La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 369-394.

Domínguez Garrido, M. C., González Fernández, R., Medina Rivilla, A., & Medina Domínguez, M. D. C. (2015). Formación inicial del profesorado de educación infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).

Escobar, Faviola (2006). “Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral”, *Laurus*, vol. 12, núm. 21, pp. 169-194

Ferro, MB; Reis, EG; Anjos, IRS. (2018) A importância da formação docente na perspectiva da inclusão educacional. *Anais do 11 Encontro Internacional de Formação de professores (infope)*. V11, n1 (2018)

Fundación Universitaria Monserrate (2021). Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Infantil. Folleto digital. Objetivo del programa. Consultado el 20 de diciembre de 2021. Recuperado de:

[https://www.unimonstrate.edu.co/wpcontent/uploads/2021/02/lic\\_educacion\\_INFANTIL\\_2020\\_F21.pdf](https://www.unimonstrate.edu.co/wpcontent/uploads/2021/02/lic_educacion_INFANTIL_2020_F21.pdf)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Herrera González, J. D., & Martínez Ruiz, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. Pensamiento palabra y obra, (19), 9-26.

IBGE (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 2010. IBGE. Retrieved from <https://censo2010.ibge.gov.br/>.

Ley 1145 de 2007. Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Ministerio de Educación Nacional.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Congreso de Colombia.

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de Colombia.

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Congreso de Colombia.

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Individual de Ajustes Razonables. Instructivos instrumentos. Descripción de los instrumentos que hacen parte de la historia escolar del Estudiante.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Explorando juntos desde el Diseño Universal para el Aprendizaje y los ajustes razonables. Guía para maestras y maestros de educación inicial y preescolar Fundación Saldarriaga Cocha.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Índice de inclusión para la educación superior (INES). Lineamientos política de educación superior inclusiva e intercultural. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Educación Inclusiva. Colombia Aprende.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Guía No 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Colombia.

Ministerio de Educación, Bolivia. (2019). Matrícula Educativa - Educación Especial 2019.

Recuperado de: <http://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/especial>.

MoNE (2012). Ministry of National Education Republic of Turkey General Competencies for Teaching Profession.

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities.

European Journal of Special Needs Education, 1, 3.

Moriña, A., R. López, and V. Molina. (2015). "Students with Disabilities in Higher Education: A Biographical Narrative Approach to the Role of Lecturers." *Higher Education Research and Development* 34: 147–159.

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

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1965). *Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965.

Oyelere, S., Bouali, N., Agbo, F. & Suhonen (2019). *ICT for learning and inclusion in Finland*. In Tomczyk, Ł. & Oyelere, S. S. (eds.). *ICT for learning and inclusion in Latin America and Europe*. Cracow: Pedagogical University of Cracow.

Peláez-Grisales, H. (2015). Una mirada al problema del derecho de los sujetos y grupos desaventajados de especial protección en Colombia y la apuesta por una necesaria fundamentación teórica desde las teorías contemporáneas de la justicia. *Revista de Estudios Socio Jurídicos*, 17 (1), 125-168.

Pérez, J.M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. XI Congreso de Formación del profesorado, Segovia 17-19 de febrero

Pontificia Universidad Javeriana (2021). *Licenciatura en Educación Infantil*. Consultado el 20 de diciembre de 2021. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-educacion-infantil>

Soto, R. (2003). La inclusión educativa una tarea que le compete a toda una sociedad.

Universidad de Costa Rica. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2003, pp.0. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

Strnadová, I., V. Hájková, and L. Květoňová. (2015). "Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream?" International Journal of Inclusive Education 19 (10): 1080–1095.

Tejada. J. (2009). COMPETENCIAS DOCENTES. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 13, núm. 2

UNAD (2021). Licenciatura en Pedagogía Infantil. Definición del programa. Consultado el 20 de diciembre de 2021. Recuperado de: <https://estudios.unad.edu.co/licenciatura-enpedagogia-infantil>

UNESCO (2016). Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education. Geneva: International Bureau of Education.

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.

UNESCO. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. (Vol. Estrategia). Chile.

UNESCO. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. New York: UNICEF-UNESCO

UNESCO. (2019). Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación - Todas y todos los estudiantes cuentan. Cali, Colombia. 11-13 de septiembre de 2019.

Universidad de Antioquia (2021). Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía. Acerca del pregrado. Consultado el 20 de diciembre de 2021. Recuperado de:

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/pedagogia>

Universidad de La Sabana (2021). Carreras. Licenciatura en Educación Infantil. Consultado el 20 de diciembre de 2021. Recuperado de:

<https://www.unisabana.edu.co/licenciaturaeneducacioninfantil/>

Universidad de Los Andes (2021). Programas pregrado. Licenciatura en Educación Infantil. La carrera. Consultado de 21 de diciembre de 2021. Recuperado de:

<https://educacion.uniandes.edu.co/es/programas/pregrado/licenciatura-educacion-infantil>

Universidad de Pamplona. (2021). Facultad de educación. Educación infantil Pamplona y Cúcuta. Consultado el 21 de diciembre de 2021. Recuperado de:

[https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home\\_163/publicacion/publicado/index.htm](https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_163/publicacion/publicado/index.htm)

Universidad del Atlántico. (2021). Facultad de Educación. Lic. en educación infantil. Consultado el 21 de diciembre de 2021. Recuperado de:

<https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-la-educacion/programas/educacion-prescolar>



Universidad del Tolima. (2021). Licenciatura en Educación Infantil. Consultado el 21 de diciembre de 2021. Recuperado de: <http://idead.ut.edu.co/pregrado/licenciatura-en-educacion-infantil.html>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2021). Licenciatura en Educación Infantil. Consultado el 21 de diciembre de 2021. Recuperado de: <http://licpedagogiainfantil.udistrital.edu.co:8080/>

Universidad el Bosque. (2021). Licenciatura en educación infantil. Consultado el 21 de diciembre de 2021. Recuperado de: <https://www.unbosque.edu.co/educacion/carrera/licenciatura-en-educacion-infantil#:~:text=El%20Licenciado%20en%20Educaci%C3%B3n%20Infantil,las%20dificultades%20de%20su%20oficio.>

Universidad INCCA. (2021). Programa profesional de licenciatura en educación infantil. Consultado el 21 de diciembre de 2021. Recuperado de: <https://www.unincca.edu.co/index.php/licenciatura-en-educacion-infantil/>

Universidad La Gran Colombia. (2021). Licenciatura en educación infantil. Consultado el 21 de diciembre de 2021. Recuperado de: <https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/licenciatura-en-educacion-infantil>

Universidad Libre. (2021). Licenciatura en educación infantil. Consultado el 20 de diciembre de 2021. Recuperado de: <https://www.unilibre.edu.co/bogota/facultad/pregrado/ciencias-de-la-educacion/licenciatura-en-pedagogia-infantil>

Universidad Pedagógica Nacional. (2021). Licenciatura en educación infantil. Consultado el 20 de diciembre de 2021. Recuperado de:

<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>

Universidad Santiago de Cali. (2021). Programa de licenciatura en educación infantil.

Consultado el 20 de diciembre de 2021. Recuperado de:

<https://educacion.usc.edu.co/index.php/programas-de-grado/programa-licenciatura-en-educacion-infantil>

Villarruel, M. (2012). Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la ecuación inclusiva. (Spanish). *Perspectiva Educativa*, 51(2), 1–17.