



**Estado metodológico de la prestación del servicio educativo en la I.E.D. Kirpalamar en el
marco del derecho a la educación inclusiva en condición de discapacidad**

Víctor Andrés Villalba Ruíz

Universidad de Cundinamarca- UDEC

Maestría en Educación

Fusagasugá

2022

Estado metodológico de la prestación del servicio educativo en la I.E.D. Kirpalamar en el marco del derecho a la educación inclusiva en condición de discapacidad

Víctor Andrés Villalba Ruíz

Asesor

Álvaro Hernán Moreno Durán

Línea de investigación

Aprendizaje, conocimiento, tecnologías, comunicación y digitalización.

Universidad de Cundinamarca- UDEC

Maestría en Educación

Énfasis de profundización – Redes sociales

Fusagasugá

2022

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	5
Resumen	6
Tabla de Figuras	8
Tabla de cuadros	10
Justificación.....	11
Problema	133
Pregunta problema.....	16
Objetivos.....	17
Objetivo General	17
Objetivos específicos	17
Supuestos de investigación.....	17
Categorías.....	18
Diseño metodológico.....	18
Capítulo 1	266
1.1 Marco Teórico	266
1.1.1 Derecho a la educación	266
1.1.2. Inclusión Educativa.....	333
1.1.3 Necesidades educativas especiales	378
1.1.4 Educación inclusiva como modelo pedagógico.....	544
1.2 Marco Legal	700
1.3 Marco Conceptual.....	733
1.4 Estado de la cuestión.....	777
Capítulo 2	82
2.1 De la descripción de los dominios metodológicos y teóricos que los docentes usan en la atención de los estudiantes con discapacidad.....	83
Capítulo 3	8989

3.1 De las estrategias que utilizan los docentes de la institución Kirpalamar para brindar educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad	89
Capítulo 4	95
4.1 De los criterios del derecho a la educación (Accesibilidad, Asequibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad) con respecto a educación inclusiva en la I.E. D. Kirpalamar.	95
5. Discusión.....	11818
5.1 Dominios Metodológicos y teóricos	1199
5.2 Estrategias usadas para brindar atención inclusiva.....	1222
5.3 Criterios del derecho a la educación	13030
6. Conclusiones y Recomendaciones.....	1399
7. Referencias	1466

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios que nos permite, con su infinita bondad y compañía, lograr los objetivos que nos proponemos constantemente.

A mis padres que me han dado el maravilloso privilegio de una familia cimentada en valores y la fortaleza del trabajo perseverante.

A la Universidad de Cundinamarca y sus docentes, quienes brindan las pautas para seguir en el proceso de formación posgradual en aras del mejoramiento personal y profesional.

Finalmente, a mis lectores quienes me permiten compartir esta valiosa experiencia investigativa motivando el interés frente al tema de inclusión como un maravilloso universo de posibilidades para nuestros jóvenes y niños.

Resumen

La indagación es realizada en una institución de carácter público, en la que se valora de manera descriptiva las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes para garantizar el derecho a la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad, analizando la comprensión individual de 26 docentes consultados mediante una encuesta y 11 en una entrevista sobre sus conocimientos teóricos y metodológicos, y las estrategias en la atención de estudiantes, para analizar los criterios de derecho a la educación: 4 A (Tomasevski,2015)

Se usa una metodología de carácter hermenéutico con enfoque cualitativo y carácter fenomenológico, demostrando que los docentes tienen una marcada inclinación hacia el manejo prueba y error de niños con discapacidad, dado el desconocimiento de muchos de los elementos para hacer una atención efectiva, a pesar de su constante preocupación por generar ambientes de protección y cuidado. Así mismo, da cuenta de falencias estructurales, curriculares y en la práctica de aula que van en contravía de una normativa gubernamental incipiente.

A su vez, la indagación enfatiza en el papel de la familia como eje fundamental para el avance de la formación de los estudiantes con discapacidad, sumado a mecanismos como el deporte, el arte y la tecnología, reconocidos al interior de la praxis institucional como efectivos y valiosos.

Se concluye que para lograr calidad en la prestación del servicio educativo en estudiantes con discapacidad es imperativo posibilitar la formación docente, incluir a la familia y comprender que el currículo solo es importante si se ajusta a las necesidades de la población atendida.

Palabras clave: Inclusión, discapacidad, Indicadores de calidad, Estrategias, metodología.

Abstract

The investigation is carried out in a public institution, in which the methodologies and strategies used by teachers to guarantee the right to inclusive education in students with disabilities are valued in a descriptive manner, analyzing the individual understanding of 26 teachers consulted through a survey and 11 in an interview about their theoretical and methodological knowledge, and strategies in student care, to analyze the criteria of the right to education: 4 A (Tomasevski, 2015)

A hermeneutical methodology with a qualitative approach and a phenomenological nature is used, demonstrating that teachers have a marked inclination towards trial-and-error management of children with disabilities, given the lack of knowledge of many of the elements to provide effective care, despite his constant concern to generate environments of protection and care. Likewise, it accounts for structural, curricular and classroom practice shortcomings that go against an incipient government regulation.

In turn, the investigation emphasizes the role of the family as a fundamental axis for the advancement of the training of students with disabilities, added to mechanisms such as sports, art, and technology, recognized within institutional praxis as effective and valuable.

It is concluded that to achieve quality in the provision of educational services for students with disabilities, it is imperative to enable teacher training, include the family and understand that the curriculum is only important if it is adjusted to the needs of the population served.

Keywords: Inclusion, disability, Quality indicators, Strategies, methodology.

Tabla de Figuras

Figura 1. Diseño metodológico.

Figura 2. Análisis y desarrollo escolar.

Figura 3. Mapa mental educación inclusiva.

Figura 4. La I.E.D. Kirpalamar cuenta con las condiciones para la prestación del servicio educativo a población con NEE.

Figura 5. Existe libertad de cátedra.

Figura 6. La institución cuenta con participación de la comunidad educativa.

Figura 7. Las condiciones de prestación del servicio se enmarcan en principios de bienestar general.

Figura 8. Los actores participantes del proceso educativo actúan con responsabilidad en aras de defender sus derechos y cumplir con sus deberes.

Figura 9. Prevalece el amparo a la familia y al menor.

Figura 10. Los horarios en los que se presta el servicio educativo son adecuados.

Figura 11. La prestación del servicio educativo en la I.E.D. Kirpalamar es gratuito.

Figura 12. El currículo es claro y sus contenidos son comprensibles.

Figura 13. El sistema institucional de evaluación responde acertadamente a las necesidades.

Figura 14. La institución cuenta con recursos tecnológicos que sirven a la prestación del servicio educativo.

Figura 15. Servicio de apoyo para la superación de dificultades académicas (en especial con casos que presentan diagnósticos de NEE).

Figura 16. Procesos de atención y formación de padres de familia y/o acudientes.

Figura 17. Servicios complementarios (cafetería- enfermería) con atención a toda la población.

Figura 18. Procesos de PQR accesibles a toda la población educativa.

Figura 19. Manejo que se da institucionalmente a los diferentes conflictos escolares.

Figura 20. Protocolos de caracterización y seguimiento de estudiantes con necesidades o condiciones especiales.

Figura 21. Actividades culturales y/o artísticas desarrolladas en la institución con participación de estudiantes con NEE.

Figura 22. Actividades recreo-deportivas con participación de estudiantes con NEE.

Figura 23. Procesos de comunicación de avances y dificultades de los estudiantes.

Figura 24. Relación maestro-estudiante con NEE.

Figura 25. Trato de los colaboradores de la institución hacia los estudiantes con NEE.

Figura 26. Ambiente escolar, en términos de aceptabilidad cooperación, tolerancia y respeto.

Figura 27. Coherencia entre los lineamientos estatales y el servicio educativo prestado en el ámbito de inclusión.

Figura 28. Metodologías implementadas para la atención de niños con NEE.

Tabla de cuadros

Tabla 1. Distribución de personas en discapacidad Arbeláez 2015-2016.

Tabla 2. Población estudiantil de la I.E.D. Kirpalamar reportada SIMAT 2021.

Tabla 3. Criterios de hipoacusia.

Tabla 4. Dimensiones de funcionamiento del sujeto.

Tabla 5. Clasificación general de apoyos.

Tabla 6. Clasificación de apoyos según la intensidad y la duración.

Tabla 7. Metodologías y estrategias.

Tabla 8. Modelos flexibles en Colombia.

Tabla 9 Metodologías innovadoras para el siglo XXI.

Justificación

La discapacidad¹ en espacios educativos se ha constituido por siglos en un tabú que llevó a desarrollar ideas erróneas y nocivas en las aulas, motivando la exclusión, la segregación y victimización de muchos niños y jóvenes en el mundo, desconociendo la universalidad del derecho a la educación que protege e incluye a todos y todas, sin restricción alguna. Esas necesidades educativas en un principio eran motivo de temor, rechazo e incluso de desproporcionados mecanismos de manejo, muchas veces agresivos, que llevaban a resultados poco trascendentes o negativos y consecuentemente a la invisibilización de los individuos. Tales fallos del sistema son la base de transformación de la prestación del servicio educativo actual.

Por ende, no es propio, no es justo y no corresponde a la ley dejar que, en pleno siglo de la tecnología y el avance integrador, se siga desconociendo “el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad”², aunque la piedra angular para que ese cambio se dé, sea la manera en que el docente asume el reto y las condiciones en las que esta se realiza esa transformación.

Ese contexto es un tema en el que, en muy pocas ocasiones, se fija la mirada. En la mayoría el protagonismo es llevado por los requerimientos legales, los lineamientos curriculares e incluso la generación de mecanismos de control, que se desconectan de las realidades más lejanas en las provincias, marcadas por la ruralidad, la ausencia infraestructural, la falta de garantías y el abandono; en las que finalmente se presta un servicio educativo, desconociendo en qué condiciones y bajo qué requerimientos son atendidos.

¹ La OMS, (2001), Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)

² Dado que todos los niños y niñas son titulares del derecho fundamental a la educación, debe concluirse que también los niños y niñas con discapacidades físicas, cognitivas o de cualquier otro tipo, tienen derecho a la educación. [T-139-13 Corte Constitucional de Colombia](#)

Es en ese sentido, la presente investigación se hace relevante al centrar su mirada en la manera en que el servicio educativo es prestado para garantizar el derecho a la educación inclusiva en condición discapacidad al interior de la Institución Educativa Departamental Kirpalamar, en procura de brindar elementos que propicien, de conformidad con los hallazgos, cambios en la práctica.

Para hacerlo pertinente es preciso revisar no solo las metodologías aplicadas al interior del aula, su grado de efectividad y la manera en que estas son asumidas por los agentes educativos, sino que se es necesario agregar el respectivo análisis de las estrategias pedagógicas, el grado de efectividad y su trascendencia en el proceso individual de cada alumno.

Al tratarse de una exploración sobre el derecho a la educación en las condiciones que la diferencia requiere, es preciso asumir también la inclusión como un universo de posibilidades al interior de la población atendida y en consecuencia, se debe hacer la respectiva indagación sobre su estado real desde la mirada del derecho a la educación como un conjunto macro o universal, como el que propone Tomasevski (2004) con los Indicadores del derecho a la educación ; Aceptabilidad, Adaptabilidad, Asequibilidad y Accesibilidad, brindando un panorama general y sujeto a la realidad sobre la prestación del servicio educativo para población con NEE y por qué no, el fundamento para iniciar procesos internos de transformación y reforzamiento de las practicas institucionales.

Problema

Esta indagación toma lugar en la Institución Educativa Departamental Kirpalamar del municipio de Arbeláez, Cundinamarca. Se trata de una institución de carácter público desde el 2001, que atiende a población mixta, rural y urbana de los municipios de Fusagasugá y Arbeláez, desde el nivel preescolar hasta la media técnica con énfasis en agroecología.

En cuanto a población, las 16 sedes rurales cuentan con 104 estudiantes, mientras que, la sede central atiende 487 estudiantes. Toda la población estudiantil está bajo la orientación de dos directivos docentes, cuatro administrativos, 25 docentes de primaria y 13 de secundaria. Así mismo, y de acuerdo con estadísticas surgidas de la matrícula del año 2021, se cuenta con un total de 591 estudiantes, de los cuales el 15% es una población flotante, ya sea por la actividad laboral de sus familias (granjeros avícolas) o por ser desplazados de paso buscando mejores condiciones de vida.

Frente al tema de inclusión, el municipio de Arbeláez, a junio del 2017, y de acuerdo con la política pública municipal para la atención de la discapacidad, reporta 325 personas que presentan algún tipo. La siguiente tabla general extractada de SISPRO- Sistema integrado de información de protección social, muestra datos de la población por ciclos vitales y sexo para el 2015 y 2016, existiendo una diferencia entre el primer y segundo año de 35 personas, esta matriz se reporta solamente dos características; edad y años.

Tabla 1.

Distribución de personas en discapacidad Arbeláez 2015-2016. (Bedoya Gallego, D. M.,

Buitrago Duque, D. C., Restrepo Restrepo, M. V., & Vanegas Arbeláez, A.,2020)

Reporte ASIS

Discapacidad por Sexo y edad			2015		2016	
Indicador	Sexo	Edad	#	Valor	#	Valor
			personas		personas	
Distribución de personas en condición de discapacidad por edad quinquenal y sexo.	FEMENINO	De 0 a 04 años			2	1,34
		De 05 a 09 años			8	5,37
		De 10 a 14 años	6	3,51	7	4,7
		De 15 a 19 años	4	3,34	4	2,68
		De 20 a 24 años	9	5,26	9	6,04
		de 25 a 29 años			5	3,36
		De 30 a 34 años	8	4,68	5	3,36
		De 35 a 39 años	2	1,17	5	3,36
		De 40 a 44 años	4	2,34	4	2,68
		De 45 a 49 años	3	1,75	3	2,01
		De 50 a 54 años	5	2,92	8	5,37
		De 55 a 59 años	5	2,92	7	4,7
		De 60 a 64 años	7	4,09	5	3,36
		De 65 a 69 años	11	6,43	13	8,72
		De 70 a 74 años	15	8,77	15	10,07
		De 75 a 79 años	13	7,6	16	10,74
De 80 años o mas	72	42,11	33	22,15		
	Total		164	96	149	100

Discapacidad por Sexo y edad			2015		2016	
Indicador	Sexo	Edad	#	Valor	#	Valor
			personas		personas	
Distribución de personas en condición de discapacidad por edad quinquenal y sexo.	MASCULINO	De 0 a 04 años			2	1,14
		De 05 a 09 años			6	3,41
		De 10 a 14 años	6	2,91	10	5,68
		De 15 a 19 años	10	4,86	10	5,68
		De 20 a 24 años	4	1,94	9	5,11
		de 25 a 29 años	7	3,4	9	5,11
		De 30 a 34 años	2	0,97	4	2,27
		De 35 a 39 años	13	6,31	8	4,55
		De 40 a 44 años	6	2,91	12	6,82
		De 45 a 49 años	8	3,88	8	4,55
		De 50 a 54 años	11	5,34	9	5,11
		De 55 a 59 años	15	7,28	14	7,95
		De 60 a 64 años	10	4,85	14	7,95
De 65 a 69 años	10	4,85	12	6,82		

De 70 a 74 años	20	9,71	16	9,09
De 75 a 79 años	13	6,31	11	6,25
De 80 años o más	61	29,61	22	12,5
Total	196	95	176	100
Total	360 (2015)		325 (2016)	

Según el SIMAT- Sistema Integrado de Matrícula, para el año 2019, en “Colombia se cuenta con 180.743 estudiantes con discapacidad en todo el país, de los cuales sólo el 5.4% alcanza el nivel de educación superior” (González Cardona, L. Y., et.al.,2020). Lo que lleva a concluir que, a pesar de los esfuerzos del gobierno nacional, el acceso a la educación de este tipo de población es irrisoria.

No obstante, esta información nacional y la exigencia que por ley pretende la identificación de casos, existe una marcada cultura del no reporte que, en la institución se suma el enfrentamiento de maltrato, exclusión, abandono y la falta de apoyo en el proceso escolar, lo que lleva a que los estudiantes en situación de discapacidad sean vulnerados constantemente. En el caso específico de la Institución Educativa Departamental Kirpalamar la población en discapacidad identificada, en el año 2019, está representada por;

Tabla 2.

Población estudiantil de la I.E.D. Kirpalamar reportada SIMAT 2021. Reporte institucional

DISCAPACIDAD REPORTADA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL KIRPALAMAR	CANTIDAD DE ESTUDIANTES QUE LA PADECEN
Discapacidad física	2
Discapacidad auditiva (1 con hipoacusia auditiva bilateral)	3
Discapacidad cognitiva	2
Déficit de atención por Hiperactividad TDAH	3
Retraso psicomotor	1
Microcefalia	1
Mente dispersa	1
Retardo leve	1
Distrofia muscular de Becker	1
Lupus Eritematoso Sistémico	1
Depresión	1
Discapacidad visual	3
Epilepsia con síndrome de ausencias	1
Autismo (Múltiple) (Leve)	2
Pendiente de diagnóstico	1
Total	24

A la par de esta estadística se reconoce la ausencia de datos en casos en lo que se sospecha algún tipo de deficiencia, pero, dada una gran variedad de razones de carácter cultural, económico, del sistema de salud, o la falta de seguimiento parental, no se tiene descripción médica. Indiferentemente de esta situación los docentes realizan el acompañamiento educativo, más fundamentados en la naturaleza pedagógica institucional, en la que se promulga el respeto a la vida como respuesta amorosa y esencia del cultivo del alma, procurando la autonomía en el aula, sin contar con la claridad frente a las directrices o políticas institucionales que permitan la atención de los estudiantes con discapacidad siguiendo una ruta definida, lo que lleva a una amplia dispersión en la manera en la que se asume este tema en el aula.

Por esta razón, es importante analizar en qué condiciones se brinda el servicio escolar y con qué recursos cuenta la institución educativa para prestar apoyo a esta población vulnerada constantemente. Y en esa órbita, es imperativo reconocer las dificultades, oportunidades y avances que presenta la I.E.D Kirpalamar, en el marco de la educación inclusiva frente a la discapacidad, como primer paso para implementar mejoras que proporcionen un mejor servicio escolar a esta población, por demás, renegada y tan necesitada de apoyo.

Pregunta problema

¿Cómo los docentes de la I.E.D. Kirpalamar incorporan metodologías y estrategias para garantizar el derecho a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad?

Objetivos

Objetivo General

Valorar las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes de la I.E.D. Kirpalamar, para garantizar el derecho a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

Objetivos específicos

- a. Describir los conocimientos metodológicos y teóricos que los docentes usan en la atención de las estudiantes con discapacidad.
- b. Identificar las estrategias que utilizan los docentes de la institución Educativa Departamental Kirpalamar para brindar educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad.
- c. Analizar los criterios del derecho a la educación (Accesibilidad, Asequibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad) con respecto a educación inclusiva en la I.E. D. Kirpalamar.

Supuestos de investigación

- a. Los docentes de la I.E.D Kirpalamar tienen conocimientos metodológicos y teóricos suficientes para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.
- b. Las estrategias usadas por los docentes con los estudiantes con discapacidad responden a la normativa estatal vigente y a las necesidades y requerimientos individuales.
- c. La prestación del servicio educativo de la institución educativa Departamental Kirpalamar se realizan buenas prácticas educativas acuerdo a los criterios propuestos por las 4 A; Accesibilidad, Asequibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

Ante la presentación de estos supuestos se hace necesaria la implementación de categorías que den cuenta, más adelante, de los hallazgos encontrados y permitan su análisis. En ese orden de ideas, las categorías, en palabras de Echeverría, G (2005), responden al proceso de

distinción, separación, y priorización de los elementos de los discursos recogidos de tal suerte que puedan ser integrados desde cada uno de los enfoques previstos. Esta escogencia, por lo tanto, surge de la labor interpretativa del investigador, que hace suposiciones y recoge elementos subjetivos divididos en temáticas e ideas que serán revisadas en las narrativas recogidas en los instrumentos aplicados.

Es importante recalcar que para esta experiencia las categorías se tomarán como “las grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta del problema a investigar” (Echeverría, 2005). Así mismo, por tratarse de un tema que tiene un bagaje teórico suficiente con el que se ha estructurado cierto nivel de interés con la posterior aplicación de procedimientos de recolección estructurados, se ha elegido elementos específicos del problema, dando pie a que las siguientes categorías sean definidas a priori.

Categorías

- a. Conocimientos metodológicos de los docentes.
- b. Conocimientos teóricos de los docentes.
- c. Estrategias para la atención de las estudiantes con discapacidad.

Diseño metodológico

Al tratarse de un estudio dedicado a valorar las metodologías y estrategias dedicadas a garantizar el derecho a la educación en los ámbitos inclusivos de una población particular, en este caso estudiantes con discapacidad, dentro de un entorno definido y asumiendo que se trata de una temática compleja de la interacción humana, dada su incidencia en los comportamientos, la experiencia debe ser descrita definiendo una línea de intervención de orden hermenéutica. Teniendo esto claro, la dinámica investigativa, en este caso de carácter descriptivo, estará enfocada en contextualizar el conocimiento el cual produjo el asunto sometido a análisis. Al

comprender la experiencia vivida y el grado de complejidad que presenta; permitirá, a su vez, tomar conciencia, identificando significados en función del fenómeno.

De esta manera, la hermenéutica entonces está directamente relacionada con la interpretación de información que nace de las experiencias de los individuos. Tal mecanismo surge de la experiencia y permite recrear el quehacer en un momento específico. Giannini (1998), sostiene que para poder comprender la intención de otros debe considerarse elementos pertenecientes a todo lo que rodea al sujeto, lo cual es imposible, si se quiere de una manera exacta, por lo que se hace necesario realizar un condicionamiento frente a la medida, sentido y utilidad de lo producido por el otro y así generar un acercamiento a la cosa estudiada.

Lo expuesto enfatiza en elementos socioculturales. Así, para Martuniuk (1994), dicha importancia se palpa en las limitaciones del discurso explicativo para lograr la comprensión. La relación de la comprensión de la realidad con la manifestación del fenómeno no solo clarifica el proceso que es observado mediante el objetivo propuesto, sino que, le da orden y facilita su análisis. Hans-George Gadamer (1999), afirma al respecto que "el ser del hombre reside en el comprender. Esto requiere del reconocimiento histórico consciente. Echavarría (1997), por su parte, lo explica al indicar que "la conciencia está mediatizada históricamente, es la historia la que otorga finitud a la conciencia por ser algo dado. Eso dado, aunque parcialmente, es el sentido" (p.244).

Como se ha visto, el paradigma hermenéutico se asume desde la dialéctica, dado que involucra al texto y al lector en un continuo y constante proceso de iniciación y reafirmación. La lectura del entorno, sociocultural, y la transformación ocurrida es el centro de atención y,

"en la medida que el acto de leer es la contraparte del acto de escribir, la dialéctica del acontecimiento y el sentido tan esencial a la estructura del discurso genera

en la lectura una dialéctica correlativa entre el acto de entender o la comprensión y la explicación”. (Ricoeur,1998, p.83).

Al fundamentar el campo hermenéutico, como se ha visto, se parte de la descripción y análisis de tal dialéctica. Es por esta razón que cobra sentido el enfoque cualitativo. La metodología cualitativa es reconocida como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. (Taylor, S.J. y Bogdan R.,1986. p.21), especifican los elementos constitutivos de las indagaciones cualitativas al observar que se trata de un proceso inductivo. De esta manera el investigador se ve abocado a percibir y desenvolver concepciones desde de los datos, siguiendo un boceto maleable, con un estudio de interrogantes formulados vagamente.

En ese orden de ideas, es posible entender el contexto y las perspectivas de las personas desde una mirada holística, considerándose como un todo que funciona de manera engranada. Así, el estudio toma un tinte sensible, interactuando con los sujetos de modo natural, intentando controlar y reducir al mínimo su influencia particular, pero, llevándolo a la profundidad, con el intercambio de preguntas y respuestas.

Al llevar a cabo esta dinámica, el investigador trata de comprender a los sujetos dentro de la realidad y lo que experimentan, aprehendiendo e interpretando desde el objetivo propuesto. Al tratarse de un método altamente humanista, las personas influyen en la manera en que se las ve por lo que se hace relevante el aspecto personal, la vida interior, las percepciones, las concepciones personales, modos y esfuerzos. Desde ese enfoque, la indagación se enfoca en los procesos de inclusión y atención a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad de la I.E.D Kirpalamar, por lo que los docentes que participaron en la recolección de datos fueron escogidos

del personal que atiende normalmente grupos con alguna de estos diagnósticos, de manera aleatoria y voluntaria, lo que limitaría convincentemente el **alcance de la experiencia**.

En aras de lograr lo que para autores como Saumure y Given (2008b), Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) y a Cuevas (2009) reconocen como rigor, que no es más que un paralelo entre la confiabilidad, dependencia, credibilidad y confirmación de la información de la indagación realizada, se hace necesario tener en cuenta los siguientes elementos.

En cuanto a la dependencia o confianza de la información, y teniendo en cuenta que, en este caso, solo existe un investigador, es preciso considerar las conclusiones ofrecidas por los datos solo hasta el momento en el que todos estén analizados, para lo cual se estableció el registro sistemático y definido tanto para las entrevistas como para la encuesta.

Este procedimiento permite hacer “la comparación de categorías al interior de las diversas fuentes” (A. M. Huberman, 2002), mostrando coincidencias, tanto en los datos recabados como en los argumentos que surgen frente a ellos. Así mismo, al hacer la revisión de las transcripciones se conectan cadenas de evidencia sobre las categorías surgidas simultáneamente de varias fuentes o sujetos consultados. Esto es lo que Saumure y Given (2008) reconocen como “**máxima validez**”

Es preciso recordar que, el estudio cualitativo es “una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra”. (Castaño Garrido, C. M., et.al., 2002, p.88). Sin embargo, no existe una fórmula en la que se pueda hablar de confiabilidad perfecta. Por su parte, Smith,ML (1987) asume como criterios para definir la investigación cualitativa; “definir que es un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador), estudiar cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándose en un

contexto” (Ibid. P. 89). Por lo que, según Erickson, (1986) busca identificar conocimientos subjetivos.

Al dar el salto de esta metodología a una perspectiva fenomenológica, se remonta al “radicalismo de lo objetivable y el estudio de experiencias” colocándose en la posición del sujeto y su acción frente al suceso, pasando de lo subjetivo a lo objetivo logrando la generalidad de la observación. Husserl (1992), lo define como un paradigma que se detiene en el entorno de las cosas, sus atributos y certeza del fenómeno. Para hacerlo efectivamente, parte del juicio de la experiencia, buscando comprender en torno a ese fenómeno.

Para este caso en cuestión, el fenómeno es definido como lo que se exterioriza y es detectado por los sentidos, pero puede encubrir la auténtica particularidad de las cosas. Uno de los principales precursores de la fenomenología empírica, Husserl (1920), muestra este método como característico del proceso hipotético deductivo, es originado en la proposición de que “el mundo se rige por leyes precisas que pueden explicar, predecir, y controlar fenómenos a partir de las que se hacen generalizaciones universales al fenómeno que son multicondicionados” (González, 2003, p.128)

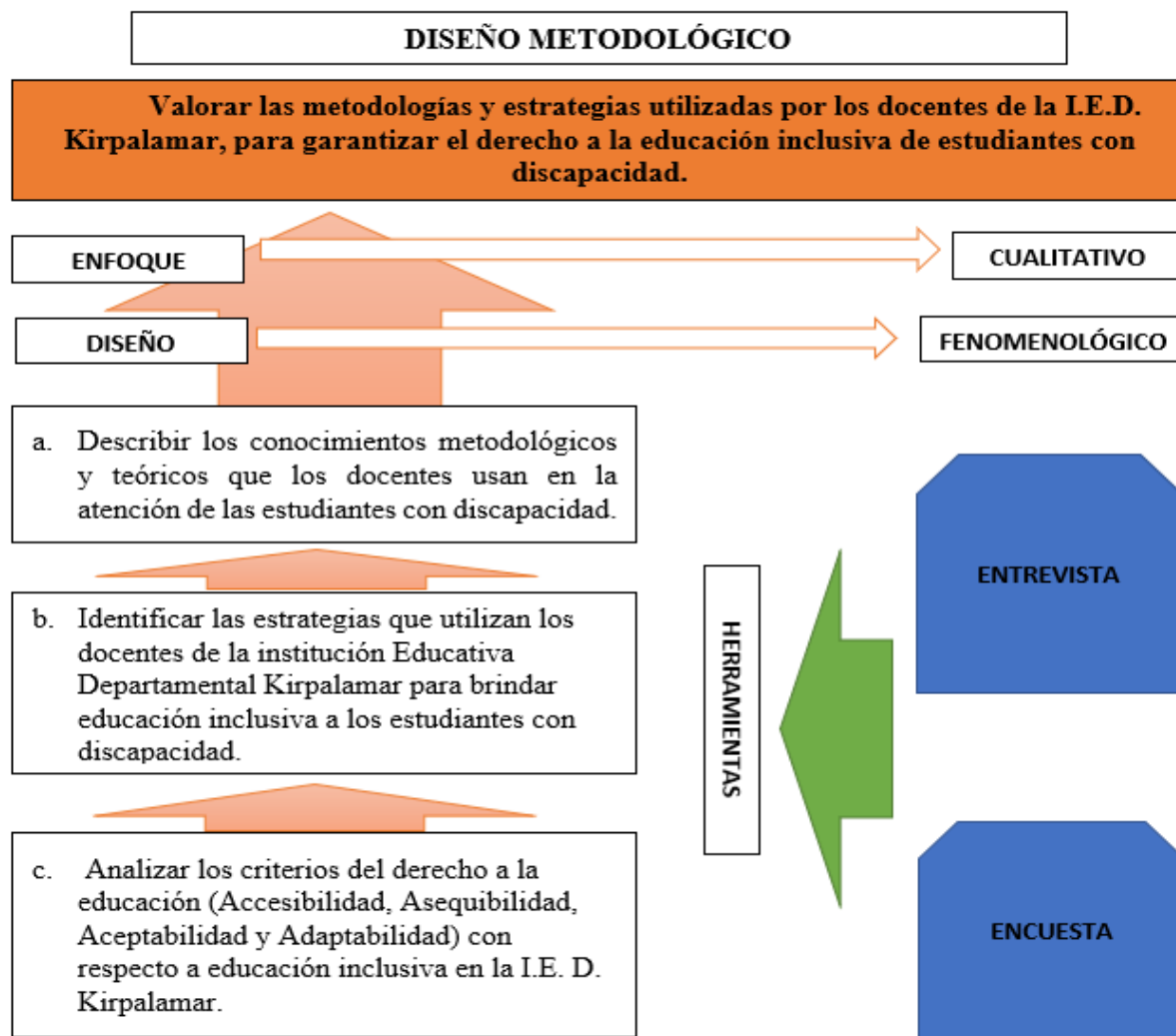
Usa, entonces, en palabras de Thurnner, (1996), un análisis reflexivo con responsabilidad social a través del fenómeno en su forma para lo que garantiza la ausencia de parcialización, manipulación del objeto estudiado. Su método se centra en dejar a un lado todo lo fluctuante y detenerse en lo que parece constante, llegando al centro invariable del contexto. El mismo autor, refiere que la interrogante central gira en torno de cómo se conoce el fenómeno, la intuición que conlleva, la reflexión resultante y la conciencia que surge.

En el manejo práctico de este estudio, el método fenomenológico permite la interpretación fiel de las vivencias observadas. Por un lado, muestra el grado de complejidad al

que se ve abocada la realidad del aula hacia la inclusión, con una priorización de las condiciones de discapacidad y, por otro lado, se adentra en la praxis que rodea la atención a partir de la dinámica del sistema escolar oficial rural.

Figura 1.

Diseño metodológico. Creación propia



Como síntesis, en esta experiencia el enfoque gira en torno al paradigma hermenéutico, bajo un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Cabe aclarar que, bajo la dinámica cualitativa, se centra en una realidad que valora las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes de la I.E.D. Kirpalamar, para garantizar el derecho a la educación inclusiva de

estudiantes con discapacidad. Para hacerlo se parte de la realidad subjetiva, la comprensión conceptual de la temática, la observación al interior de la planeación y ejecución práctica en el aula y las dinámicas que el sistema educativo, en su marco referencial implementado por el MEN brinda hacia derecho a la educación.

Es propio aclarar que, la naturaleza de esa realidad puede variar desde el punto desde donde se observe, por lo que es trascendente hacer esta multiplicidad de enfoques.

Todo este trasegar, permitirá comprender y evaluar el fenómeno al relacionar las impresiones y significados surgidos en las experiencias observadas. Luego, a partir del marco de referencia se reconocerá posibles significados por las cuales se detectarán variables de estudio.

La muestra corresponde a un grupo de la población o universo de estudio y está compuesta por casos individuales representativos que comparten características similares. Según Lepkowski, (2008), es importante “una vez que se ha definido cuál será la unidad de muestreo/análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados” (p.90). Se trata de un procedimiento que no es automático, que estriba de las disposiciones del investigador. Así, una población se convierte en la agrupación de casos que tienen similitudes con una serie de detalles, a saber, veintiséis docentes de la Institución Educativa Departamental Kirpalamar que brindan servicio educativo a veintiún (21) estudiantes con algún tipo de discapacidad. (*Ver tabla No 2. Población estudiantil de la I.E.D. Kirpalamar reportada SIMAT 2021*). No obstante, para el tema puntual, la encuesta fue aplicada a veintiséis docentes y la entrevista a once.

En este caso particular, se trata de una muestra no probabilística, por lo que la selección se enfoca en los propósitos dados por los objetivos específicos y lo que llevaría a pensar en que son representativos.

Sin embargo, esta muestra brindará información relevante de la situación estudiada, es decir que, los docentes consultados mostrarán, con sus intervenciones, sus percepciones acerca de los dominios metodológicos y teóricos en la atención de los estudiantes con discapacidad, estrategias utilizadas y finalmente los indicadores del derecho a la educación con respecto a la inclusión en la I. E. D. Kirpalamar, todo a partir de su experiencia.

Las herramientas usadas para este fin corresponden a la entrevista semiestructurada y a una encuesta estandarizada en formato cualitativo. En el primer caso, la entrevista se convierte en un ejercicio que se da gracias a la interacción de actores, preliminarmente planeado sin obviar el contexto en el que se realizan. Para Valles (1997), es una producción cultural que debe ser abordada de ese modo. Es por esto por lo que se evita inclinaciones invasivas o intrusivas que coloquen en tela de juicio los hallazgos conseguidos. La base entonces es el diálogo sin que el investigador olvide los objetivos. Para el caso particular, la entrevista semiestructurada permite aproximarse de manera natural y abierta a la muestra, logrando cierto grado de confianza y recoger así, una visión más cercana de la situación a la que los docentes se enfrentan al atender estudiantes con discapacidad y el contexto en que esto sucede. Para Thiollent, (1981), la entrevista semiestructurada supera las limitaciones que surjan en los cuestionarios o entrevistas dirigidas, lo que serviría para avalar la fiabilidad de la información recolectada.

Por el lado de la encuesta, se reconoce como una herramienta de indagación, dado que admite conseguir y transformar datos de modo expedito. García Ferrando, (1993), la define como,

“una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de

casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explicar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”. (p.143)

En la presente experiencia, la encuesta propicia la observación indirecta de los hechos, por medio de las posiciones de los encuestados. Por otro lado, permite encontrar una relación intrínseca entre el sujeto que contesta y la población a la que pertenece, alejándose de otros temas diferentes al objeto de estudio. Adicionalmente, al aplicar una encuesta, la información es recogida con cuestionarios estandarizados que permite la realización de comparaciones entre respuestas.

Dadas estas herramientas, la recolección de datos brindará un mayor entendimiento de los significados y experiencias y por tratarse de una naturaleza cualitativa, estos serán analizados desde el discurso, el contexto y la práctica.

Capítulo 1

1.1 Marco Teórico

1.1.1 Derecho a la educación

La educación es uno de los componentes trascendentes para el progreso de una región o país, por lo que, es un tema recurrente en numerosos documentos legales, acuerdos y tratados de orden internacional, con los cuales se manifiesta la necesidad imperativa de incorporar en las agendas operativas de orden gubernamental. No es gratuito pensar que la educación es el eje responsable en la mejora y avance de las poblaciones. En este sentido, el acceso a la educación se ha vuelto en un tema trascendente y globalizador buscando llegar a todas las poblaciones y todas las culturas.

Así mismo, es pertinente reconocer los objetivos de la educación, de tal manera que encontremos una razón de ser de su práctica, es allí donde surgen los postulados de algunos

autores como Bruner, quien afirma que “ni la escuela ni la educación pueden entenderse ya como meros vehículos de transmisión de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países” (1997, p. 10), lo cual lleva a pensar en la necesidad de que las instituciones educativas dirijan sus esfuerzos en la formación de personas capaces de sobreponerse a los diferentes retos y necesidades que el mundo global está exigiendo, de igual manera que sean seres capaces de convivir en paz con las demás personas respetando las costumbres, creencias y formas de pensar de cada uno de ellos.

Dewey (1920), por su parte, entiende la educación como “una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social” (p.22) y siguiendo esta misma línea, Durkheim (2002) afirma que “La educación responde ante todo a las necesidades externas, es decir sociales” (p.122). En otras palabras, el fin de la educación es la formación y construcción de un ser social.

Algunos otros teóricos conciben la educación desde un punto más humanista, innovador y transformador como es el caso de Freire (1982) el cual manifiesta que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.7) al mismo tiempo, Freire(1982, asevera que “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme: más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (p. 9). Más aún, Gadotti (2003), retoma la visión de Freire, al señalar que se necesita una educación para la diversidad, donde los alumnos aprendan a solucionar conflictos y a respetar las diferencias. Además, asegura que en esta época tan difícil donde existe tanta violencia y problemas sociales, la escuela se debe convertir en un lugar de paz, analizando y buscando posibles soluciones a los diferentes conflictos o situaciones que se presenten.

En la actualidad uno de los desafíos transcendentales en materia de educación consiste en poder satisfacer las necesidades y expectativas que presentan las sociedades. Es por esto por lo que, muchas organizaciones, instituciones y personas realizan múltiples esfuerzos en busca de identificar aquellos aspectos que puedan trascender y mejorar la calidad educativa. Frente a esto Delors, J. (2013), plantea cuatro nociones esenciales:

“**Aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; **aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno; **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”. (p. 103)

La UNESCO, por su parte, sugiere algunos objetivos frente a la educación dentro de los que se pueden señalar: “lograr una educación de calidad para todos y todas, contemplar los problemas éticos y sociales, promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural, la formación de una cultura de paz y la construcción de sociedades más integradoras”. (Observatorio CUD, 2011)

En ese mismo orden de ideas, UNESCO y UNICEF (en Stiefel, B. M., 2002), menciona tres fases conexas y equivalente las cuales son “el derecho al acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad, y el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje”. Esto permite comprender que el derecho a la educación no se alcanza tan solo con matricular los niños en los centros educativos, sino que es un asunto que demanda mayor complejidad y la interrelación de, se puede decir todos los estamentos sociales y políticos.

Atendiendo a los postulados y recomendaciones realizadas por la UNESCO y la UNICEF, los países han elaborado y desarrollado una serie de políticas, metodologías y

estrategias para mejorar su calidad educativa. Para K. Tomaševski (2001), ese balanceo del entorno educativo comienza con la promoción del derecho a la educación como una obligación gubernamental que abarque todo el marco civil y político, por un lado, y económico, social y cultural, por el otro. Es así, que une en dos vertientes su aplicabilidad vinculando la norma internacional del derecho como requisito para su aplicación dentro de la jurisprudencia nacional. Se trata entonces de una propuesta que Tomaševski (2001) defendió considerando la simetría de la ley y buscando hacer palpable las garantías explícitas del derecho a la educación en los tratados internacional de derechos humanos, las constituciones nacionales y sus leyes. Tales obligaciones las sintetiza en cuatro A, analizados desde la percepción del derecho a la educación, en educación y a través de la educación, lo que facilitarían evaluar los escenarios y trascendencias de la prestación del servicio. A saber,

Asequibilidad, vista desde la dinámica de la disponibilidad de la educación en el nivel básico, convirtiéndola en un derecho gratuito y obligatorio como responsabilidad pública, llevándolo a la existencia efectiva de programas, instituciones y las condiciones para que pueda prestarse ese servicio.

Desde esa órbita, este elemento se encuentra presente en dos compromisos del estado; como derecho civil y político. De esta manera el derecho a la educación requiere del gobierno la aceptación de establecimientos educativos que tengan como principal premisa el respeto a la libertad de y en la educación. Por su parte, la educación vista desde la mirada del derecho social y económico indica que los gobiernos deben procurar la educación gratuita y obligatoria para toda la población infantil en edad escolar. Esta oferta va más allá al involucrar educación que aplique a todas las personas y a todas las edades, y a lo largo de la vida.

Sumado a esta visión del derecho, se encuentra el respeto de la libertad de elección frente a la educación que se imparte. Significando esto que, el Estado impone, regula y controla la educación, pero siempre protegiendo los derechos y las libertades individuales. Por esta razón, debe existir un balance entre el derecho en el momento en que el estado obliga a los niños y niñas a ser educados y, por otro lado, el derecho que sus progenitores tienen de escoger la educación que deseen incluso fuera del aparato oficial.

Tal coexistencia entre la educación pública y privada, gratuita o pagada, agrava en gran medida las inequidades educativas existentes en la sociedad, coincidiendo incluso con la discriminación a todo nivel. Para contrarrestar en alguna medida este hecho, la responsabilidad gubernamental debería llegar al aseguramiento de estándares de calidad que se fundamenten en los derechos humanos. En igual medida, la estipulación de los métodos pedagógicos o los mecanismos convivenciales deben responder a estos preceptos universales, lo que coloca una obligación estatal adicional: balancear efectivamente los derechos colectivos e individuales en el marco del entorno educativo.

En resumen y desde la percepción propia del derecho de educación se suscribe la Disponibilidad o **Asequibilidad**, encarnada en dos obligaciones gubernamentales específicas. Por un lado, el derecho desde la mirada civil y política, haciendo que se permita el surgimiento de establecimientos educativos por parte de actores privados. Por otro lado, el derecho desde la mirada social y económica, dando financiamiento y apoyo para garantizar que la educación sea disponible.

En cuanto a la **Accesibilidad**, se concibe como único recurso palpable para superar la exclusión. Visto de este modo, la primera dinámica propuesta para enfrentarla incluye hacerla visible en los ambientes en que esta surge. Las estrategias que presenta la accesibilidad proponen la generación de oportunidades que alivien la condición de pobreza, procurando la

integralidad. Esto redundaría en la posibilidad de hacer de la educación una vertiente que a la larga genere empleo y finalmente elimine la pobreza.

Desde la otra mirada, la de los derechos humanos, la exclusión presente en distintas modalidades en cada nivel educativo debe ser contrarrestada por políticas y prácticas que reviertan esa situación. El derecho a la educación debe responder a un asunto progresivo, que asegure la gratuidad, obligatoria e inclusiva, de manera urgente, y facilitando el acceso a la educación superior de acuerdo con el contexto. En el caso de la educación media y superior son servicios exclusivamente comerciales en muchos países, aunque son exceptuados. El fundamento, entonces es que la educación obligatoria debe ser gratuita, mientras que la postobligatoria puede prever algunos costos, cuya magnitud depende de la capacidad adquisitiva.

En conclusión, la accesibilidad responde primero a la función económica, que implica la gratuidad del derecho, a una función física, que adecua lugares, con accesos transitables, condiciones de seguridad y adecuaciones para personas que lo requieran, además de los medios para garantizar la oferta. Por último, y no menos importante, la función curricular y pedagógica que procure los contenidos, métodos, instrumentos de evaluación, tecnologías, infraestructura y demás recursos que enfatizan en una oferta educativa abierta para todos.

Desde otro aspecto, el relacionado con **Aceptabilidad**, se hace referencia a los individuos y grupos a las que está encaminada la oferta educativa y la satisfacción conseguida en el proceso. Reposa el análisis en la relevancia de lo que se enseña (objeto), y la pertinencia (para quien). Se destaca la adición de estándares de calidad, buscando que los gobiernos se preocupen por garantizar educación disponible para todos.

En ese sentido, se tocan criterios como, por ejemplo, los relacionados con la salud en la escuela, o a las características de profesionalización docente. Además, el gobierno debe instituir,

vigilar y demandar determinados estándares de calidad, y que apliquen tanto para establecimientos educativos públicos como para los privados. No quiere decir que avoque a la implementación de estrategias o contenidos utópicos o impagables, pero si, que procure la intersección entre la escuela y la sociedad. A la larga, si los resultados del aprendizaje son satisfactorios, pero no hay empleabilidad no se logra una educación de calidad. En términos generales, la aceptabilidad responde a la implementación de los derechos humanos como parámetro de diagnóstico permanente, contenido en dominios como la matrícula, los recursos con que se cuenta, los procesos seguidos, los resultados alcanzados y sus impactos.

El criterio de aceptabilidad da, por ejemplo, prioridad a los derechos de las minorías. Así mismo, se prohibirán castigos corporales transformando la convivencia en la escuela. La niñez, será el tema más importante, se extenderán la aceptabilidad hasta los programas educativos y las herramientas y métodos de enseñanza y aprendizaje, para todos.

Finalmente, **Adaptabilidad** surge como respuesta a la herencia traumática de obligar a los niños a adaptarse a las escuelas que se hayan puesto a disposición. En contraposición, la escuela debe llevarse a donde sea que se encuentren los niños que lo necesiten. Es por eso por lo que se requiere que “las escuelas se adapten a los niños”, (principio del interés superior - Convención sobre los Derechos del Niño) (Ravetllat Ballesté, I., & Pinochet Olave, R. ,2015, pp 903-934) No todo lo que está disponible y es accesible es pertinente o relevante para quienes son objeto de las acciones. Es preciso adaptar cada recurso a las insuficiencias, condiciones, perspectivas, beneficios y posibilidades de cada estudiante.

Enfáticamente, esto refuta la medida de obligar a los niños a adecuarse a cualquier condición que la escuela tenga preparada para ellos. Dado que los derechos humanos son inseparables, deben preocuparse por generar garantías en la educación, de modo que redunden

gradualmente en la educación de todos, como lo hace, por ejemplo, el derecho internacional de los derechos humanos predice como un objetivo importante “su promoción a través de la educación, suponiendo un análisis intersectorial del impacto de la educación en todos los aspectos”. (Hernández, L. Á. B. (2011). *pp.* 12-13).

Por obvias razones, la adaptabilidad se centra en puntos de especial cuidado de la ruralidad, dada la dispersión de la población, distancias, pobreza, precariedad, trabajo, falta de condiciones de vida básicas, etc.; las poblaciones indígenas, (lenguas, culturas no hegemónicas y la calidad de subordinada de la mujer al interior de esos grupos sociales; las poblaciones móviles (migrantes, población desplazada, etc.); grupos diversos en edad, nivel educativo, lenguas, culturas, etc., y finalmente grupos con discapacidad que requieren atención específica y diferenciada.

1.1.2. Inclusión Educativa

De conformidad con el documento de los objetivos de desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, (FAO, 2019), los países deberán trabajar desde sus diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo en procura del alcance de tales metas. Es precisamente en el objetivo cuatro, en donde se hace referencia al tema educativo invitando a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos.”. (ODS, 2019).

No obstante, de acuerdo con la UNESCO (2009) aproximadamente 263 millones de niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y 17 años, la mayoría niñas, no asisten a la escuela. (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016). Adicionalmente, las posibilidades de que los niños en condición de pobreza no asistan a la escuela es cuatro veces

mayor y de que no completen la educación primaria es cinco veces mayor a estas fuentes sin contar que esto se acrecienta en países en desarrollo. La UNESCO,) estima que,

“alrededor de 40 de los 115 millones de niños que están fuera de la escuela en el mundo tienen alguna discapacidad y solamente 2 % de estos niños consiguen concluir sus estudios, llevando a que solo el 3 % de las personas adultas con discapacidad es alfabeto”. (PNUD,1998)

Solo el 1 % en el caso de las mujeres. Para agravar estas estadísticas, es preciso anotar que, las informaciones sobre los índices de abandono o deserción escolar con discapacidad son insuficientes, llevando a pensar que muchos de los casos permanecen en sus hogares, escondidos y alejados del proceso educativo.

En el caso colombiano, de acuerdo con el DANE, (2020), solo el 0,32 % de los estudiantes que ingresan a las escuelas tiene alguna discapacidad, lejano a la población existente con algún diagnóstico. En el país,” hay 1.784.372 personas con discapacidad (PcD), correspondientes al 4,07% de la población” (Ibid.. p. 67) esto en comparación con países como Argentina con el 0,69% y México con el 0,52%, y países como Uruguay y Nicaragua con 2,76% y 3,5 % con una asistencia mayor. Por el lado del analfabetismo la situación no es mejor.

Para el 2020, la mayor parte de los países enfrentaron el cierre de sus escuelas afectando no menos del 91% de los estudiantes de todo el mundo, con lo que cerca de 1600 millones de niños y jóvenes dejaron de asistir a clases y cerca de 369 millones de niños tuvieron que buscar otras fuentes de nutrición, dado que los comedores escolares se cerraron temporalmente.

Es imperativo entonces pensar en políticas, acciones y agendas que procuren que todos los y las estudiantes cuenten y cuenten por igual, influyendo en el pensamiento y las prácticas que lleven al disfrute del derecho a la educación de toda la población mundial.

1.1.2.1 Inclusión y Educación Inclusiva.

Cuando se habla de inclusión se hace referencia a una actitud que pretende integrar a toda la población de tal suerte que puedan participar y apoyar en ella, beneficiándose como consecuencia. En general, involucra a todos los actores sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones diversas, tales como segregación o marginación, para que puedan tener igualdad de oportunidades como seres humanos.

En términos de inclusión social, la población en medio de una situación de discriminación participa con plenitud en la vida social. Desde esta mirada, los individuos que se encuentran en una situación precaria por diversas circunstancias, (la pobreza, el origen, el género, las condiciones físicas- discapacidades), la pertenencia a una determinada etnia o religión, etc.) deben ser integradas al contexto en donde se desenvuelven, propendiendo por el mejoramiento de las condiciones de vida, ofreciéndoles a la vez, las mismas oportunidades en todos los planos.

El eje fundamental de la inclusión es, entonces, reconocer que todos tienen habilidades propias, diversas y diferenciadas, por lo que requieren atención y respuesta diversa. La inclusión busca que se fomente hacer parte de, por lo que los sistemas, procesos y acciones establecidas, proveen acceso y atención recíproca, logrando posibilidades, participación y atención a quien lo requiera.

Según Echeita, G. (2013), la inclusión es un enfoque que responde positivamente a

“la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es una dificultad, sino una oportunidad para el crecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades” (p.90)

Al pasar al segundo término, la inclusión se convierte en una exigencia del derecho a la educación,

“toda vez que el pleno ejercicio de este derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación”. (Echeita, G., & Duk Homad, C. ,2008).

Desde una visión más universal, para la UNESCO (2005), la educación inclusiva es

“un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p 14).

Con ese precepto claro, UNESCO, propone la búsqueda de respuestas apropiadas para la gran gama de necesidades de aprendizaje, en todos los ámbitos de la educación, porque finalmente,

“el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un

desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”.

(UNESCO, 2005, p 14).

Para la OCDE, el concepto de educación inclusiva relaciona la justicia y la equidad, haciéndose visible en la adquisición de estándares básicos (niveles mínimos de habilidad) desde el modelo de la igualdad de oportunidades y de calidad. Todo bajo la premisa de responsabilidad global.

En contraprestación la UNESCO, parte de la visión ética global, los derechos humanos y de la transformación educativa, la obligación hacia el respeto, la protección y el cumplimiento, para así, lograr la inclusión desde buenas prácticas.

En ese orden de ideas, la inclusión, en contexto educativo, se refiere entonces, más a un proceso que sirve para superar dificultades que limitan “la presencia, participación y logros de los estudiantes”. Es relevante, entonces, que las políticas educativas reconozcan tales dificultades dentro del sistema educativo, los modos de enseñanza que se usan, los entornos de aprendizaje y las maneras en que se apoya o evalúa a un alumno.

Es preciso reafirmar que, la inclusión guarda relación con la equidad educativa dado que permite ampliar las opciones educativas y las oportunidades de acceso, participación, procesos y resultados de los estudiantes, que hasta ese momento son excluidos.

1.1.3 Necesidades educativas especiales

1.1.3.1 Discapacidad y la educación inclusiva

La definición de discapacidad se ha ido transformando en las últimas décadas en razón a las concepciones sociales, psicológicas o culturales que frente a esta surgieron. En un primer momento el enfoque se centró en el individuo; un enfoque tradicional que consideraba la discapacidad como resultado de un cúmulo de carencias y dificultades de algunas personas,

razón por la cual eran marginadas. Esta condición se creía estática, permanente e inmodificable, por lo cual se vaticinaba una vida de dependencia y nulo avance de aprendizaje a quienes la padecían.

Posteriormente, surgió la concepción de que la discapacidad era una concurrencia de peculiaridades del sujeto, que podrían o no ser modificables mediante rehabilitación brindada por profesionales especializados. Luego, con la aparición del “movimiento de vida independiente” (MVI) en 1962, motivado por personas con discapacidad física, nació la percepción de discapacidad fundamentada en el entorno. De esta manera tales entornos imposibilitan el normal desarrollo e integración a la comunidad, lo que para Schalock y Verdugo (2012), se trata de personas con diversidades funcionales. Con esta mirada, no importa la condición, lo trascendente es la manera en que el entorno se adapta y consigue que el individuo se integre.

Una nueva concepción, o modelo biopsicosocial de la discapacidad, surgió a partir de la noción de discapacidad como resultado de la sinergia entre el individuo y el entorno. Es así como la discapacidad es el resultado de las relaciones que los sujetos pueden establecer con ciertos entornos, generando un vínculo constante, permanente y sinérgico.

Finalmente, en el año 2000 aparece el modelo de calidad de vida. En este se da mayor importancia a la preocupación de la discapacidad en la persona sin dejar de lado el espacio en el que esta se desenvuelve, pero abarcando multidimensiones que llevan a las necesidades de apoyo requeridos de manera particular a cada individuo en distintos contextos, además de aquellos recursos requeridos para que la persona logre sus metas y objetivos. Según Schalock y Verdugo (2002), el modelo toca varios aspectos trascendentes. En un primer término, la discapacidad no califica a la persona, por lo que quien la posee cuenta con otros aspectos que no hacen parte de esta (Schalock y Verdugo, 2002,2012). En un segundo momento, la discapacidad no es sinónimo de

posicionamiento rígido inamovible. Dentro de su proceso de crecimiento se pueden observar sus fortalezas y debilidades, los espacios en los que se mueve y las ayudas requeridas para las diferentes tareas. (Schalock y Verdugo, 2007, p.4). Como tercer elemento se ratifica el entorno como algo mucho más amplio que el espacio inmediato exclusivamente. Es importante tener en cuenta aspectos macro influyentes en su evolución, tales como el país, las políticas públicas internas que regulan los requerimientos mínimos de una calidad de vida. (Schalock y Verdugo, 2002,2012). Por último, los apoyos no se reducen exclusivamente al servicio especializado, sino que reúne a todos aquellos actores que influyen en el funcionamiento exitoso de su vida.

En general y de conformidad con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) en su documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva la discapacidad es definida como,

“un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza”. (Noreña, J.Á. 2019)

Sin embargo, no es la única acepción al respecto. Para la ONU (2016), en palabras de Lukkason y Cols, (2002) y Verdugo y Gutiérrez, (2009), el estudiante con discapacidad se convierte en un sujeto que se desarrolla y transforma constantemente, a pesar de múltiples barreras que pueden o no impedir su contribución en la sociedad a la que pertenece, atendiendo principios de oportunidad e igualdad de condiciones. (p.8; p.17)

Tales estudiantes con discapacidad se encuentran, principalmente en aulas formales de educación tradicional. Según el MEN (2017), “de cada cien estudiantes identificados con algún

tipo de discapacidad, 12 no tienen un diagnóstico concreto”. Esto lleva al sistema educativo a enfrentarse a un dilema para poder garantizar posibilidades de aprendizaje que se interesen por el desarrollo de sus fortalezas y maximicen sus habilidades. Sin embargo, enfrenta situaciones como tasas elevadas de deserción al finalizar su educación básica, y la imperativa necesidad de modificar las estrategias pedagógicas usadas para estos niños.

En suma, se puede concebir la discapacidad como aquella condición bajo la cual ciertas personas presentan alguna deficiencia (física, intelectual o sensorial), afectando a largo plazo la interacción y participación plena en la sociedad. No obstante, desde el enfoque “biopsicosocial” y de “calidad de vida”, se olvida la deficiencia de los individuos y “se considera la discapacidad como parte del ser humano”. (Slee, 2012; Marulanda y cols., 2013, 2014; Tudela, Gil y Etxabe, 2004), permitiendo que las personas con discapacidad puedan acceder a la escuela formal de manera natural que su condición humana lo exige.

Es pertinente, en este punto, asumir que la inclusión responde al llamado que se hace incluso en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en donde, por ejemplo, desde su artículo dos, manifiesta la necesidad de que “ninguna persona podrá ser objeto de discriminación o segregación” y en cuanto al artículo 26, en la que “todos los individuos de todas las naciones tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades”. Para Marulanda y Cols (2013), la inclusión es “un movimiento invariable hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad” (p.90), en las instituciones educativas, con todo lo que esto representa.

Se agrega también que, la inclusión radica en la reciprocidad eficaz y el aprendizaje de todos los niños, por lo que, desde la mirada de Muñoz y Lezcano, (2012) no implica únicamente que los estudiantes asistan al aula, o la respuesta que den los docentes a sus necesidades fruto de

la discapacidad, sino que, va más allá; cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias se brinda esa educación.

Como si esto fuera poco, la inclusión hace necesaria la caracterización y posterior abolición de obstáculos que hacen imposible la intervención y el libre desarrollo de las personas. Según Booth y O'Connor (2012), las barreras son restricciones del sistema educativo que dificultan el aprendizaje y la intervención de los estudiantes, por lo que no se puede hablar de calidad educativa. En ese orden de ideas, se puede identificar dos tipos de barreras:

Las primeras tienen que ver con el descuido de las necesidades de los niños. Se enmarcan en las deficiencias y dificultades que enfrentan los docentes para enseñar a los estudiantes con discapacidad, dado el desconocimiento frente al tema, la ausencia de estrategias y modelos para apoyar el aprendizaje requerido.

En el segundo bloque se encuentran las barreras actitudinales o concernientes a mitos. Es la razón por la que "la segregación y marginación" hacia los estudiantes con discapacidad surgen a partir de ideas equivocadas acerca de esta.

Finalmente, la inclusión enfatiza en priorizar la atención especial a aquellos estudiantes en riesgo de vulnerabilidad, enfocándose en la posibilidad de segregación o exclusión y en maneras que procuren evitarlas.

1.1.3.2 Tipos de discapacidad.

Existen diferentes tipos de discapacidad. Duaigües (2013) plantea 3 categorías: Discapacidades físicas, discapacidades psíquicas y discapacidades sensoriales. Duaigües (2013) señaló la definición de discapacidad física planteada por Ceja "diversidad funcional por limitación de la movilidad siendo esta a su vez definida como la forma diversa de desplazarse, leer, agarrar, ir al baño, comunicarse y relacionarse de una persona" (p, 13). Este autor también

señala las siguientes discapacidades espina bífida, parálisis cerebral, lesiones medulares, daño cerebral- traumatismo craneoencefálico, ACV (Accidente Cerebrovascular), alteraciones óseas, enfermedades neuromusculares, amputados, desmiélicos, poliomielitis, discapacidades funcionales, como parte de esta categoría.

La segunda categoría se refiere a las discapacidades psíquicas, que según Parra et al. (2016), “indica un agrupamiento de síndromes y trastornos, que se caracterizan por una deficiencia de la inteligencia y limitaciones asociadas en el comportamiento de adaptación” (p.46). Dentro de esta categoría según Duaigües (2013) hacen parte las discapacidades intelectuales, los trastornos graves de conducta, trastornos generales del desarrollo y otros trastornos mentales. La última categoría se refiere a la discapacidad sensorial definidas por Miguel (2011) como “La limitación, la incapacidad total para utilizar algún órgano de los sentidos” (p.39). Según Duaigües (2013) en este bloque se encuentran las discapacidades visuales y las auditivas.

Otra forma de clasificar las discapacidades es la propuesta por Rivas y Vaíllo (2013) quienes proponen 4 categorías: discapacidad visual, sensorial auditiva, física, y discapacidad intelectual junto con los trastornos de la personalidad y la conducta.

El Ministerio de Educación Nacional en Marulanda, E., Jiménez, H., Roa, R., Pinilla, P., & Pinilla, J. (2017), aborda 9 discapacidades: Discapacidad intelectual, auditiva, visual, sordoceguera, física, psicosocial, los trastornos permanentes de voz y habla y el trastorno del espectro autista (TEA).

A continuación, se realiza una descripción de las discapacidades que se abordan en la presente investigación.

1.1.3.2.1 Trastornos del espectro autista (TEA).

Esta discapacidad aparece en los primeros años de vida, y se caracteriza por dividirse en tres fases de un mismo universo de dificultades relacionadas con dificultades en la capacidad para interactuar socialmente, comunicarse o para usar el lenguaje como un acto de habla. En general, para Martín-Borreguero (2004), se trata de “un trastorno de la flexibilidad comportamental y mental”.

Los principales elementos relacionados con este diagnóstico son la impresión clínica de aislamiento completo, incapacidad de relación, es consciente de su dificultad para relacionarse, aunque habitualmente les es complejo representar gestos o decir palabras que expresen sus deseos. (Rivière, 1997 a y b, p. 70).

El MEN (2017) propone algunas estrategias que pueden ayudar a mejorar los procesos formativos de los estudiantes que presentan TEA. Para básica primaria se encuentran: El uso de cuadernos viajeros, la imitación, el modelado, el encadenamiento hacia atrás, el uso de agendas visuales.

1.1.3.2.2. Discapacidad intelectual.

Es un concepto relacionado con personas que carecen de capacidad de aprendizaje de conformidad con los niveles esperados. Se refiere a aquellas dificultades manifiestas en el procesamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que están presentes en problemas relacionados con “la comprensión de procesos académicos y sociales (...), el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, tomado de Vásquez Roldán, P. A. (2021)

Dentro de las características que presentan estos estudiantes se pueden destacar según Verdugo (2002); problemas en el razonamiento, visto desde la perspectiva analógica, la inferenciación, la reproducción de jerarquías y funciones de índole ejecutivo entre otros. (p.67)

Según el MEN en Marulanda, E., et. al. (2017), los estudiantes con discapacidad intelectual muestran fortalezas por ejemplo en cuanto a las habilidades prácticas se puede encontrar que son independientes en actividades de autocuidado, en las habilidad instrumentales se destaca que pueden realizar labores diarias de aseo y orden como por ejemplo arreglar la habitación, la ropa, de igual forma son capaces de manejar pequeñas cantidades de dinero; en las habilidades ocupacionales se pueden desenvolver bien en actividades como tejer, bordar, elaborar manualidades entre otras. En las habilidades sociales son abiertos al contanto social, siguen normas, reglas y valores; finalmente en el ámbito de las habilidades conceptuales poseen capacidades de manejo de números, de medidas, además pueden desarrollar habilidades lectoras y escriturales.

1.1.3.2.3. Discapacidad auditiva.

En este rango se hace referencia a las dificultades provocadas por variaciones auditivas parciales o totales llevando a mostrar dificultades en “la comunicación, la orientación espacial, la movilidad y el acceso a la información”. Así mismo, se hace preciso el uso de varios tipos de apoyos, entre los que se cuenta guías e intérpretes (Álvarez, 2004; Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; FOAPS, 2016), que le permitan mayor independencia y autonomía.

Según la ley 982 de 2005 las personas sordas se pueden clasificar en tres grupos de acuerdo con su dominio del lenguaje de señas. En un primer grupo las personas sordas bilingües las cuales dominan el lenguaje de señas colombiano (LSC) y el español oral o escrito. En un segundo grupo las personas sordas semilingües quienes no han desarrollado a plenitud ninguna

lengua y por último se encuentran las personas sordas monolingües quienes manejan una sola lengua: la Lengua de Señas (LS) o una en forma oral.

Dentro de las estrategias que el MEN sugiere en Marulanda, E., et.al. (2017) para la atención de esta discapacidad está el desarrollo de dinámicas educativas bilingüe multicultural para los estudiantes sordos, descripción de habilidades lingüísticas y comunicativas, facilidad de acceso a información visogestual y corporal, y apoyo a los desarrollos lingüísticos y comunicativos, uso de referentes visuales y multisensoriales o kinestésicas, entre otras.

1.1.3.2.3.1. Hipoacusia.

Pozo et al., (2008) señala que “la hipoacusia o sordera es una deficiencia debida a la pérdida o alteración de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo que provoca una discapacidad para oír” (p.29). De igual manera, destaca que la detección oportuna de esta discapacidad permite realizar un tratamiento más eficiente. Orejas y Rico (2013) afirman que, una hipoacusia puede definirse en función de diversos criterios:

Tabla 3.

Criterios de hipoacusia (Orejas, J. B., & Rico, J. S., 2013,. Pp. 330-42)

Por su intensidad	leve, moderada, severa y profunda
Por su localización	conductiva, neurosensorial, mixta y central
por su momento de aparición respecto al lenguaje	prelocutiva, perilocutiva y postlocutiva

1.1.3.2.4. Discapacidad Física.

Hace referencia a todas las personas que presentan algún tipo de dificultades de movilidad en cualquiera de las partes del cuerpo, llevándolo enfrentar, según el Ministerio de Salud y Protección Social (2014),” dificultades para desplazarse, cambiar o mantener distintas posiciones corporales, llevar, manipular o transportar objetos, escribir, realizar actividades de

cuidado personal, entre otras”. Para Weisner (1998) “la discapacidad física es una condición que genera alteraciones persistentes, aunque no invariables, del tono, la postura y/o el movimiento, por causas del desarrollo o adquiridas durante el ciclo vital”. (p.10).

Según el MEN en Marulanda, et al. (2017), surge en población infantil a consecuencia de: La parálisis cerebral, dentro de las cuales se encuentran la parálisis cerebral espástica, la atetósica o discinética, atáxica, y cerebral mixta; la distrofia muscular y las lesiones de la médula espinal. De igual manera señala algunas estrategias que se pueden implementar para apoyar a estos estudiantes:

Las primeras relacionadas con el abordaje pedagógico de la accesibilidad física y la movilidad: instalación de barandas, adecuación de pasillo y corredores amplios y sin obstáculos, tableros y carteleras accesibles, actividades de piso y otras actividades físicas e implementación de medidas de seguridad.

Luego, están las estrategias tendientes a la comunicación e interacción social: Establecer contacto visual, implementar un sistema de comunicación alternativo logrando tener contacto efectivo con el estudiante, tocar las temáticas mediante el uso de imágenes, uso de material concreto, implementando el manejo corporal, dar mayor tiempo de respuesta, además del uso de otros modelos de evaluación diferentes al escrito.

Por último, se encuentran las estrategias relacionadas con el fomento de habilidades de la vida cotidiana buscando su independización: Implementación de actividades de motricidad fina, presentar las temáticas académicas de manera visual, táctil y auditiva: realizar adaptaciones a algunas prendas de vestir en caso de ser necesario y no emplear utensilios u objetos de vidrio o porcelana.

1.1.3.2.4.1. Mielitis transversa.

La Mielitis Transversa (MT) es un trastorno inflamatorio focal de la médula espinal que resulta en disfunción autonómica, motora y sensitiva. Las causas comprensivas van desde trauma, tumores intra y extra espinales; las no comprensivas, pueden clasificarse en efectos post-radiación, isquémicos, paraneoplásicos, infecciosos y enfermedades auto inmunes. (Gutiérrez, 2013)

1.1.3.3 Caracterización educativa de la discapacidad.

Cuando se habla de procesos de caracterización educativa se hace referencia a la descripción que el docente de apoyo construye de la mano con los docentes de aula, estructurando la individualización descriptiva de necesidades y fortaleza del estudiante con discapacidad, partiendo siempre del diagnóstico clínico.

Para realizar este proceso se tienen en cuenta tres modelos de funcionamiento humano, de tal suerte que los docentes puedan realizar la caracterización integral del estudiante, permitiendo su atención de conformidad con su historia de vida, necesidades de aprendizaje y desarrollo.

En ese orden de ideas la AAIDD³, (2011) propuso el modelo multidimensional del funcionamiento humano, en el que se tiene en cuenta las particularidades individuales, pero incluyendo el contexto y ambiente en el que actúa. Según Verdugo, et. al, (2013), “la discapacidad no es el producto de deficiencias de la persona, está estrechamente relacionada con las limitaciones del individuo (...) manifiestas en el tipo de relaciones que él establece con distintos entornos” (p.20)

Dentro del modelo se observan cinco dimensiones:

³ Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo

- a. ***Dimensión de conducta adaptativa.*** Referidas a las habilidades necesarias para interactuar en la vida cotidiana. De acuerdo con AAIDD, (2001) aplica a este grupo las capacidades comunicativas, sociales, la comprensión y aceptación de la norma, el autocuidado, programación y seguimiento de hábitos diarios, entre otras.
- b. ***Dimensión de habilidades intelectuales.*** Según Stemberg, (2000), son aquellas capacidades de adaptación y modificación de herramientas culturales que influyen en la solución de problemas. Incluirían, en palabras de Reimers y Chung, (2016), “el pensamiento crítico, la argumentación, la interpretación, distintas formas de razonamiento y el uso de elementos cognitivos”.
- c. ***Dimensión salud.*** Guarda relación a “un estado integral de la persona, en virtud del cual ella percibe bienestar físico, mental y social”. (AAIDD, 2011, p.44)
- d. ***Dimensión de participación.*** Enfocadas a la negociación y relación armónica y productiva con otros, sin importar el contexto en el que se desenvuelve.
- e. ***Dimensión de contexto.*** De acuerdo con la psicología cultural, recoge “las actividades humanas con diversos factores del entorno inmediato, comunitario y social”. (Buxarrais y Martínez, et. al, 2015). A su vez, el contexto contiene tres niveles: el microsistema, o entorno inmediato, como la familia. El mesosistema, que incluye organizaciones de apoyo, escuela, barrio, servicio de salud, etc.; y el macrosistema referente al país o Estado y los sistemas que de este se derivan.

Un segundo modelo propuesto es el propuesto por Schollock y Verdugo, (2002) y Verdugo y Cols, (2009, 2013), conocido como modelo de calidad de vida. Se trata de un concepto concebido como una categoría multisectorial, compuesta por las mismas dimensiones sin diferenciación para todos. Adicionalmente, este modelo “está influido tanto por factores

ambientales como personales, así como por su interacción, y que se mejora a través de la autodeterminación, los recursos, la inclusión y las metas de vida” (Verdugo y Cols, 2009, p.18).

Este modelo ha logrado una gran aceptación en la comunidad académica y mundial, dado las facilidades y oportunidades que ofrece. De acuerdo con Verdugo, Gómez, Arias y cols., (2013), identifica las necesidades de soporte y predilecciones de los individuos, proporcionando una guía para la planificación de recursos y estrategias, encaminada a la elaboración de programas de intervención eficaz y finalmente, constituye una materia prima para hacer monitoreo de los recursos, para luego estimar su eficacia.

Dentro del modelo de calidad de vida se tienen en cuenta dimensiones que están relacionadas con diversos factores, entre los cuales se cuenta el **Bienestar emocional**, enfocado en la calidad de vida, vivir sin angustias, con cierto grado de satisfacción, autoconcepto en niveles positivos y la ausencia de sentimientos negativos. Luego, está el **Bienestar físico**; *presente en* sensación de salud, adecuada alimentación, descanso apropiado y atención eficaz del sistema de salud. Verdugo y Cols, (2009) indica que su evaluación se hace al observar indicadores relacionados con estos temas.

Así mismo, se habla del **Bienestar material** (Verdugo y Cols 2009; y Verdugo, Gómez, et al. 2013), *presente en* las condiciones de vivienda, lugar de estudio, acceso a servicios, información, bienes y posesiones. Se suman las **Relaciones interpersonales** involucrando las relaciones con distintas personas, valorado a partir de indicadores que miden la función afectiva, familiar, social, la satisfacción con la vida sexual, etc. Surgen también los **Derechos** (Verdugo y Cols 2009; Verdugo, Gómez, Arias y Cols, 2013) y *la* presunción de ser tratado con de forma respetuosa y equitativa, valorando y tomando en cuenta sus opiniones. Más allá está la **Inclusión**

social, definida como las posibilidades de aportación en las que las personas se sienten involucradas y satisfechas, con voz y voto.

Finalmente, el modelo atiende la *Autodeterminación* valorado con las metas y gustos personales, toma de decisiones, autonomía y elecciones que se suma con el (Verdugo y Cols 2009; Verdugo, et. al, 2013) Desarrollo *personal*, enfocado en las posibilidades para realizarse personalmente.

El tercer modelo de caracterización corresponde al modelo de capacidades, ideado por Nassbaum (2005,2011), y en el que se centra la atención en las fortalezas y potencialidades de los estudiantes. Para la autora existen múltiples combinaciones de funcionamientos que una posibles y todas son válidas, por lo que una capacidad no es pasiva e inmutable, sino que más bien, son destrezas que cambian constantemente y surgen en el momento en que se entra en contacto con diferentes ambientes.

Para Nassbaum (2011), “la totalidad de oportunidades con que cuenta un individuo para funcionar de distintos modos, según cómo interactúan sus características personales con los entornos con los que se ve enfrentado” (p.89), es conocida como capacidad combinada.

En términos generales, la relación entre una particularidad concreta y un entorno particular dará cuenta de una capacidad combinada, pero al interactuar en otros contextos, podría generar una capacidad totalmente distinta. Viéndolo de este modo, una persona podrá tener diferentes capacidades combinadas de las cuales se puede valer un proceso de caracterización educativa en procura de su mejoramiento personal.

Es propicio decir que con base en los modelos de caracterización es posible identificar el perfil con el cual el docente podrá planear, interactuar y definir los apoyos requeridos para el estudiante. En todo caso, la caracterización busca individualizar al

estudiante, para luego plantear apoyos y recursos (intelectuales, sociales o afectivos) que permitan su potencialización.

En ese orden de ideas, la caracterización educativa, de conformidad con el MEN, Marulanda Páez, E., Jiménez Pulido, H.; Roa Méndez, R., Pinilla Benites y otros, (2017), debe responder a las siguientes dimensiones descritas de manera específica como:

Tabla 4.

Dimensiones de funcionamiento del sujeto.

a. Del contexto y vida familiar	Reúne datos generales de sus cuidadores y al entorno inmediato en el que vive. Información sobre situaciones traumáticas y la incidencia en su desarrollo (p. ej.: desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, muerte de algún ser querido, separación de los padres, etc.).
b. Habilidades intelectuales	<i>Identificados por los docentes en el aula que dan cuenta de 1) la atención; 2) procesos de razonamiento; 3) Competencias de lectura y escritura. 4) Memoria; 5) Lenguaje y comunicación 6) Funciones ejecutivas. 7) Dominio de contenidos específicos:</i>
b. Bienestar emocional	Relacionado con información sobre la autoestima del estudiante, la percepción que tiene sobre su propia vida, la ausencia (o presencia) de sentimientos negativos con relación a
a.	quién es, lo que ha logrado y lo que no.
d. Conducta adaptativa y desarrollo personal	Corresponde a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas indispensables para una vida autónoma e independiente. De acuerdo con el modelo multidimensional del funcionamiento humano, propuesto por la AAIDD (2011), recoge “todos los apoyos que el estudiante emplee para cualificar su visión, audición o movilidad en la vida diaria”. Marulanda Páez, E., Jiménez Pulido, H., y otros (2017).

e. Salud y bienestar físico	Para cualquier intervención “es imprescindible partir del diagnóstico que el estudiante presente”, (Marulanda, E., et al, 2015) incluyendo un informe sobre cómo se apoya al estudiante en servicios terapéuticos externos (neuropsicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología, psiquiatría).
f. Participación e inclusión social	Esta dimensión detecta las redes sociales en las que el estudiante participa, “con qué apoyos comunitarios y de familia extensa cuenta, y si se siente parte activa (o no) de la vida en sociedad” (Marulanda Páez, E., et al, 2015)
g. Adaptaciones a las metas de aprendizaje	En esta dimensión se visualiza las metas del estudiante en su proceso de aprendizaje, así como “las adaptaciones que resultan más apropiadas para cada una”. (Kozulin, 2000; Delval, 1996, 2006). Estas metas, según Marulanda Páez, E., et al, (2017) guardan relación con el dominio de ciertos conocimientos .Cada estudiante, por definición sigue una trayectoria de aprendizaje diferente; emplea herramientas culturales o apoyos distintos diferenciados; tiene ritmos de aprendizaje diferentes que lo hacen asumir distintos tipos de estrategias cognitivas. En síntesis, lo más importante es recordar el principio “todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (UNESCO, 2017)

Este perfil constituye la materia prima esenciales para la elaboración conjunta del plan individual de ajustes razonables (PIAR), con el cual se establece los apoyos pedagógicos que requiere cada estudiante identificado en la caracterización.

1.1.3.4 Planes individuales de ajustes razonables.

Teniendo en cuenta la línea de acción otorgada por los modelos de caracterización surge una herramienta que permitiría el abordaje pedagógico de la discapacidad, definiendo todos los ajustes, adaptaciones y flexibilizaciones requeridas para que un estudiante tenga acceso a los recursos y herramientas para participar y aprender dentro de una educación de calidad.

Esos apoyos están clasificados por Luckansson y Cols (1992), Verdugo (2002) Verdugo y Gutiérrez (2009) Deutsch (2003) y Grau (2005) de acuerdo con las fuentes de donde provengan, su intensidad, duración y funciones. En general, serían

Tabla 5*Clasificación general de apoyos*

<i>De uno mismo</i>	Según las habilidades y conocimiento de cada uno
<i>De otras personas</i>	familiares, amigos, maestros, círculo cercano.
<i>De sistemas aumentativos o alternativos del aprendizaje</i>	hechos a mano o producto de la tecnología.
<i>De servicios puntuales</i>	(la terapia ocupacional que recibe un estudiante).

Otra clasificación es la dada por la intensidad y la duración, (Verdugo, 2002):

Tabla 6.*Clasificación de apoyos según la intensidad y la duración.*

<i>Generalizados</i>	Necesarios en todos los contextos, además de la escuela.
<i>Extensos</i>	Requeridos habitualmente en algunos contextos específicos.
<i>Limitados</i>	Pertinentes en espacios definidos de tiempo y ante demandas puntuales.
<i>Intermitentes</i>	Esporádicos y puntuales de corta duración. Pueden ser de alta intensidad, aunque no sean usados por mucho tiempo

Finalmente, los apoyos pueden cumplir diversas funciones:

Regulación del comportamiento: Según Meltzer, (2007); Belinchón, et. al, (2009) recoge todos los apoyos que favorecen el fortalecimiento de las funciones ejecutivas.

Acceso a información: teniéndose en cuenta todos los mecanismos (manuales o tecnológicos) que pueden contribuir al acceso a la información de todos los estudiantes.

Adquisición de conocimientos específicos: pertinentes en la facilitación de un aprendizaje específico.

Acompañamiento y soporte experto: o lo concerniente a los servicios del prestador de salud para algunos escolares, quienes requieren atención extramural del aula.

De conformidad con los requerimientos de cada caso estos apoyos deberán ajustarse dentro de la dinámica escolar y familiar, de esta manera se puede dar celeridad y seguimiento a los avances o retrocesos del estudiante y hacer replanteamientos para su beneficio.

1.1.4 Educación inclusiva como modelo pedagógico.

La concepción de educación inclusiva o especial ha evolucionado a través de la historia en consecuencia de la transformación de concepciones sociales de cada época. En la antigüedad clásica y edad media, por ejemplo, se consideraba la discapacidad de naturaleza demoníaca o divina. En algunas culturas desaparecen a los individuos y surgieron a la par políticas de reclusión y con ella la aparición de asilos y albergues.

En el periodo comprendido desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII surgen las primeras experiencias educativas con personas de déficit sensorial. Solo hasta el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, aparecen los primeros procesos nosológicos, el modelo de déficit, la orientación psicopedagógica, la evolución hacia la educación especial, metodologías y enfoques inclusivos y orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, lo que permitió considerar la deficiencia como algo innato e inamovible.

Este largo trasegar de la conducta frente a poblaciones vulnerables, hace que se detenga la mirada en la concepción de discapacidad y diferencia. ¿Qué es verdaderamente diferente? ¿quién es catalogado como diferente? La condición humana no es perpetua, aunque así lo quisiera ver el público general. No existen dos seres humanos con características exactamente iguales y todos poseemos algún tipo de deficiencia. Entonces, ¿bajo qué resorte se puede apartar a otro ser humano?

El desarrollo humano es un proceso complejo que normalmente está influenciado por cuatro elementos básicos: desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social. Aunque cada elemento tiene características específicas, su interdependencia es inherente al desarrollo mismo del individuo, por lo cual el desenvolvimiento y constitución de cada estudiante, en este caso, los identifica como sujetos únicos.

Al revisar las principales perspectivas teóricas, la multidimensionalidad que surge hace que se permita observar enfoques distintos para ese desarrollo humano, por lo que es propio afirmar que ninguna teoría es suficientemente amplia como para explicar todos los aspectos involucrados en la construcción del ser humano.

No obstante, esta característica, existe un consenso generalizado en todas las teorías. Según Sen, (1998) “todos los individuos de una sociedad nacen con dotaciones heredadas y tienen la capacidad de aumentarlas en su interacción con el medio sociocultural”. Sin embargo, existen procesos como la estratificación social, los contextos deficientes y las limitaciones derivadas de la segmentación social, que permiten el surgimiento de grupos vulnerables y limitados en aspectos trascendentales de la vida.

Ahora bien, ¿qué papel juega la educación en ese círculo del desarrollo humano? La educación brinda la posibilidad de desarrollo personal, dado que potencia sus habilidades y destrezas, reconoce sus orientaciones y capacidades, además que trasmuta hacia la posibilidad de afectar el bienestar de las personas, sus posibilidades de acción y su influencia en el cambio social.

Obviamente, el centro de toda la acción es la cimentación posible de un proyecto de vida, que está asociada a oportunidades para incrementar sus capacidades, tomar decisiones de manera libre y ser reconocido como miembro activo de la sociedad de manera equitativa.

Teniendo esto claro, la búsqueda de equidad y calidad en educación debe partir del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social y a la vez, proponer maniobras para lograr la igualdad fundamental que deberá aportar la educación básica. Cabe aclarar que no es aplicable exclusivamente a aquellos casos de discapacidad, sino que acoge el amplio universo de individuos que por su condición están expuestos al fracaso escolar, la deserción y la precariedad de los conocimientos adquiridos en la escolaridad, además de vulnerabilidad y discriminación.

En ese orden de ideas, surgen varias etapas que procuran la generación de oportunidades de educación inclusiva. El primer paso hacia la igualdad reposa en el hecho mismo de garantizar el acceso a la educación, la obligatoriedad en la asistencia a la escuela y la culminación de estudios básicos. El segundo elemento da sentido al mejoramiento a la calidad del servicio y la permanencia en el proceso educativo. Es necesario en este punto centrarse en el perfeccionamiento de currículos, formación pedagógica y creación de material didáctico pertinente. El tercer y último paso, muestra la necesidad de establecer estructuras básicas y contar con un sistema centrado en las necesidades específicas de los estudiantes, priorizando la eliminación de obstáculos y la prestación de apoyo facilitando el aprendizaje, crecimiento y desarrollo saludable.

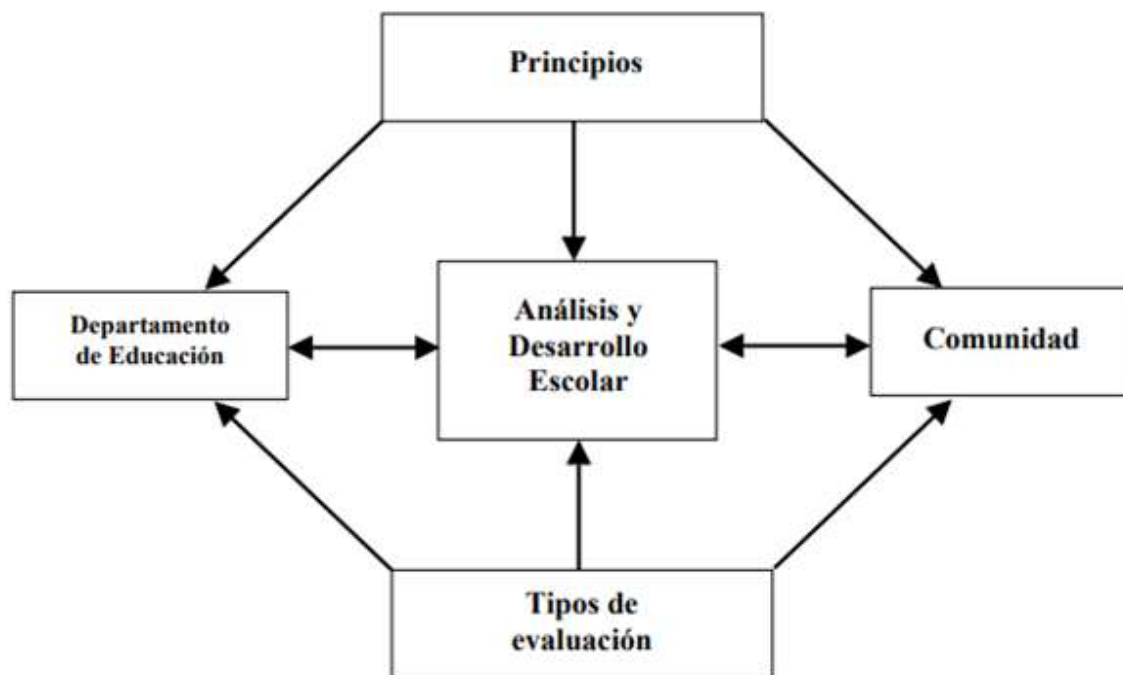
Visto de este modo, la inclusión tiende a surgir de manera proporcional al mecanismo cíclico descrito, sumado a currículos pertinentes, entornos adecuados, y docentes en capacidad de atender equipos heterogéneos. Cabe afirmar, que se encuentra muy lejana a la realidad de las aulas, especialmente, las colombianas.

Terigi (2010 citado por Calvo, 2018), distingue cinco formas de exclusión: estar fuera de la escuela, abandono de la escuela luego de haber sido parte de esta, escolaridad de baja

intensidad relacionada con estudiantes que hacen una presencia pasiva e incluso intermitente en las actividades académicas, aprendizajes elitistas o sectarios, con currículos que no tienen en cuenta los intereses de los contextos y finalmente, aprendizajes de baja relevancia, profundidad y calidad.

Pero ¿Cuál es la metodología pedagógica o modelo educativo que permita implementar la inclusión de manera efectiva? El panorama general de la educación inclusiva requiere plantear mecanismos que procuren su fortalecimiento como sistema, de tal suerte que, se consideren todas las variables requeridas para hacerlo de manera eficiente. Se trata de palancas que contribuyen al avance del sistema educativo. Para Senge, (1989) “las palancas son acciones que se pueden realizar para cambiar el comportamiento de una organización y de las personas que la integran”. Cabe anotar que algunas prácticas pasivas no son, aparentemente, significativas en ese camino y, es preciso identificar aquellas acciones que con esfuerzos sutiles den mayor impulso al cambio escolar.

Según la declaración de Salamanca, es importante integrar en los servicios existentes a grupos de estudiantes en vulnerabilidad. Ainscow (1999) lo formuló como la generación de “prácticas que puedan llegar a todos los alumnos”. De ese mismo modo, no desconoce el grado de influencia que tiene el contexto dado que puede contribuir al tema inclusivo. Lo hace de igual manera los principios institucionales y del sistema educativo, las opiniones y las acciones de terceras personas dentro del ámbito local sumado a los criterios para realizar la evaluación.

Figura 2.*Análisis y desarrollo escolar.*

Dentro de las condiciones requeridas para facilitar el desarrollo de prácticas educativas inclusivas o aquellas reconocidas como intentos para superar las barreras de participación y aprendizaje, es preciso demeritar la exclusividad de la tecnología como elemento fundamental. Más bien, se hace necesaria la incorporación de procesos sociales de aprendizaje dentro de un espacio específico que son trascendentes en las acciones de las demás personas.

Así lo determina Wenger (1998), para quien la práctica no evoca necesariamente la labor del docente, sino que, implica la suma de acciones que realizan los miembros de una comunidad usando los recursos disponibles para lograr la meta de cada individuo: Comunidad de practica

El significado de este trabajo mancomunado surge a partir de la participación y la materialización. El primero se visualiza como experiencias simultáneas y convenios que resultan

de la interacción social. Contar con experiencias comunes da como resultados significados comunes que a la larga ayudan a definir experiencias.

El otro aspecto, la materialización, según Wenger, es el momento mismo en el que comunidades de práctica representan las propias experiencias, instrumentos, símbolos, reglamentos, documentos, conceptos o teorías.

En términos generales, las comunidades de práctica se convierten en un ejercicio de transformación, visualización y comprensión del proceso social del aprendizaje como mediador de significados. Todo lo que lleva a pensar en la necesidad de que toda metodología inclusiva incluya procesos sociales de aprendizaje en contextos específicos, sumado a la trascendencia de conectar mediante lenguajes comunes a los actores en el proceso educativo, de tal manera que, se puedan compartir aspectos específicos de las prácticas. (Huberman, 1993, Little y McLaughlin, 1993).

Quizás el elemento adicional a la construcción de metodologías inclusivas eficaces es la pertinencia en el término inclusión. (Ainscow y otros ,2000). Se habla por ejemplo de inclusión social, asociada al mejoramiento de asistencia y permanencia escolar. Está, por otro lado, la educación inclusiva, relacionada con los derechos de los niños y adolescentes para ser educados en escuelas comunes. Y así se encuentran variados significados y conceptos referentes al tema. Fullan, argumenta la importancia de acuerdos dado que, “la necesidad de llevar a cabo una reforma educativa en entornos donde actores involucrados no comparten una visión común es particularmente difícil”. (1991, p.34)

Cuando se habla de inclusión se hace referencia a;

- a. Un proceso que implica la búsqueda interminable de mejores formas de responder ante la diversidad.

- b. La preocupación constante por identificar y eliminar las barreras. Usar muchos recursos y evidencias que estimulen la creatividad y la resolución de problemas.
- c. La relación con la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes. Presencia asociada al lugar donde se educa y participación relacionada con el servicio de calidad que se presta.
- d. Atención especial a los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de exclusión o bajo desempeño.

En pocas palabras, la condición particular de un estudiante, entonces, no puede restringir ni motivar el impedimento para su desarrollo personal, no puede enajenarse y más aún, sus congéneres tienen que ser partícipes de su proceso de crecimiento y evolución. Es por esto por lo que, desde una perspectiva pedagógica, muchas de las estrategias y recursos que se proponen se fundamentan en enfoques constructivistas desde la óptica del aprendizaje significativo.

El constructivismo se sumerge en los aspectos cognitivo, social y afectivo del comportamiento y los relaciona con la conjunción del ambiente y las personas. Sujeta los conocimientos previos con las conexiones de lo novedoso, enfatizando el papel social del aprendizaje. Para Vygotsky (1978,1991) aprender es, por naturaleza, “un fenómeno social que permite la adquisición del nuevo conocimiento mediante procesos de interacción entre las personas”. Es por esta razón que se potencializa el aprendizaje colaborativo y la dialéctica, la negociación y la construcción del conocimiento y competencias mediante la interacción diversa en amplitud de contextos.

Según Guerrero, (2012), bajo estos principios surgen metodologías activas, constructivistas y participativas que movilizan la capacidad mediadora de las personas, ampliando el potencial de su conocimiento y aprendizaje. De acuerdo con esto, los criterios y

procedimientos deben ser flexibles y la evaluación y promoción debe estar acompañada de apoyo y asesoramiento. En procura de esto surgen algunas estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación que involucran relaciones e interacción.

Tabla 7.

Metodologías y estrategias. Fuente: Guerrero, C. (2012) Metodologías y estrategias.

Metodologías	Estrategias/Actividades
Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo	Tutoría entre iguales/compañeros: Tutoría por alumnos (alumno tutor); Estrategias de colaboración y apoyo/ayuda mutua: Grupos de apoyo entre profesores, “dos tutores”; Comunidades o comisiones de apoyo, actividades convivencia o programas de mediación entre compañeros, Grupos de Servicio al Estudiante en la Escuela, Círculos de amigos, El club de los deberes, Prácticas guiadas. Estrategias de resolución interactiva de problemas. Estrategias de aprendizaje por proyectos o tareas. Comunidades de aprendizaje, Instrucción basada en la comunidad. Enfoques centrados en la persona más el entorno. Centros de Interés, Rincones. Grupos interactivos/aprendizaje dialógico. Grupos de investigación. Aprendizaje intergeneracional y entre pares, El contrato didáctico o pedagógico. Técnicas como Jigsaw, TGT (Teams Games Tournaments), Circles of learning-círculos de aprendizaje, etc.

Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo	<p>Trabajo de apoyo y colaborativo entre docentes: Docencia/enseñanza compartida, modalidades de aprendizaje entre iguales o co-enseñanza de dos profesores en el aula.</p> <p>Enseñanza recíproca entre pares: Comisiones de apoyo o ayuda mutua entre compañeros. Actividades de formación en centros basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas.</p> <p>Diálogo: Tertulias literarias dialógicas, entrevistas, debates, discusiones grupales, apuntes o lectura en parejas. Además de todas aquellas relacionadas con la construcción significativa de conocimiento y el desarrollo de habilidades y destrezas sociales, enmarcadas en la sinergia de las inteligencias múltiples, Gardner (2005)</p> <p>Redacción: ensayos, escritura colaborativa, los diarios interactivos.</p> <p>Resolución de problemas: estudio de casos, investigaciones grupales. Aprendizaje por descubrimiento: basado en problemas, proyectos de investigación, estrategias propias de la investigación-acción y sus ciclos de acción-reflexión, etc.</p>
Metodologías y técnicas experienciales o transformativas	<p>Talleres de aprendizaje experiencial/vivencial: dramatización, teatro social, teatro para el desarrollo, juegos de roles, psicodrama, expresión o trabajo corporal como lugares donde se expresa la conducta. Técnicas de dinamización, activas y participativas, críticas y aplicativas: Aprendizaje activo de la ciudadanía, Juegos, Assesment Center, Facilitación, Debriefing, Outdoors Learning. Aprendizaje vivenciado, autodescubrimiento transformativo, autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, autorregulado. Metodologías inductivas, pedagogía liberadora de Freire.</p> <p>Dinámicas de trabajo grupal y procesos de reflexión grupal/individual, en silencio, reflexión escrita, a través del dibujo y/o la escenificación.</p>

Técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo/experiencial	Técnicas de evaluación: pruebas orales, escritas, observaciones, diálogos, evaluación del equipo. Valoración mediante rúbricas, escalas valorativas, listas de chequeo y otros instrumentos cualitativos. Autoevaluación: Pautas o parrillas de autoevaluación para que los propios estudiantes puedan valorar qué saben y qué no saben. Técnicas alternativas de evaluación-Valoraciones auténticas (exhibiciones de aprendizaje que se reúnen a lo largo del tiempo para mostrar una evidencia de progresos, adquisición y aplicación). Evaluación de evidencias: calificación de evidencias presentadas y recogidas.
Otras	Provisión de recursos, apoyos y tipos de ayuda estructuras organizativas, de evaluación, etc. Uso de TICs: webquest, Web 2.0, aprendizajes on-line, redes sociales. Estrategias que favorecen las Relaciones interpersonales estudiantes, familia, compañeros: entrevistas personalizadas con padres, informes y entrevistas de seguimiento; Interacciones: momentos de conversación docente-alumno o entre alumnos, pactar actividades de apoyo o de refuerzo, ayudarles a plantearse objetivos de aprendizaje posibles y graduados, mínimos que se van revisando periódicamente, estilos de mediación, comunicación, asesoramiento, coordinación, roles, liderazgo, etc. (apoyos colaborativos, terapéuticos, curriculares, de consulta, individuales). Adaptaciones múltiples: de material

Desde la mirada colombiana, las políticas educativas de los últimos años se han inclinado por romper el dominio educativo típico y transformarlo en un sistema educativo que busque soluciones pedagógicas mediante modelos que han sido denominados como flexibles.

Dentro de esa dinámica, se exploraron estrategias encaminadas a multiplicar modalidades, recorridos, secuencias y métodos pedagógicos, etc., el fortalecimiento de la

iniciativa de la institución y el despliegue de políticas compensatorias para llegar a poblaciones que lo requieren.

De acuerdo con Calvo G, (2018), el MEN ha presentado propuestas educativas para atender la inclusión de amplios sectores poblacionales que no acceden al sistema educativo formal, y los condensa en el siguiente cuadro.

Tabla 8.

Modelos flexibles en Colombia.

Nombre	Objetivo	Población	Estrategia
Aceleración del aprendizaje	Articular interdisciplinariamente las cuatro áreas básicas del currículo	Niños y jóvenes que por su edad son mayores para estar en las aulas regulares de las instituciones	Proyectos pedagógicos.
Escuela Nueva	Integrar los saberes previos de los alumnos a experiencias formales de aprendizaje	Sector rural. Sector urbano. Marginal	Módulo y guías que promueven el trabajo individual y grupal
Post – Primaria	Desarrollar áreas curriculares integrando los proyectos pedagógicos a los proyectos productivos	Sector rural	Proyectos pedagógicos y proyectos productivos
Media rural con énfasis en educación para el trabajo	Articular experiencias regionales a la educación básica secundaria	Sector rural	Uso de nuevas tecnologías para la enseñanza virtual
Telesecundaria	Desarrollar el currículo vigente mediante la televisión	Sector rural Población urbano marginal Población desplazada	Televisión educativa para la educación a distancia. Desarrollo de proyectos productivos

Servicio de educación rural. SER	Completar la básica primaria con la ayuda de proyectos de aprendizaje, lúdicos, artísticos y productivos	Sector rural. Población vulnerable	Materiales educativos acompañados de estrategias lúdicas y artísticas
Programa de educación continuada de la caja de compensación Familiar CAFAM	Completar la básica primaria con materiales propios	Jóvenes y adultos	Modelo educativo no formal, abierto, flexible y semiescolarizado, centrado en el aprender a aprender. Articulación con la comunidad y recuperación de saberes
Sistema de aprendizaje tutorial SAT	Completar la educación básica y media sin abandonar actividades productivas	Sector rural	Articulación con la comunidad y recuperación de saberes
Educación media académica rural	Incorporar al currículo los proyectos pedagógicos productivos	Sector rural	Proyectos pedagógicos productivos
Grupos juveniles creativos	Desarrollar el currículo para la educación secundaria y media mediante propuestas artísticas	Población urbana marginal. Población desplazada	Proyectos pedagógicos lúdicos y artísticos
Bachiller pacicultor	Desarrollar el currículo para la educación secundaria y media a partir del desarrollo de competencias para la vida en común	Población urbano marginal Población desplazada	Proyectos pedagógicos comunitarios. Material educativo propio “mándalas”.

En cualquier sistema educativo para la inclusión social de los jóvenes a partir de la educación se hace necesario generar acuerdos o puntos de encuentro en cuanto a lo que significan estos formatos diversos y heterogéneos de tal suerte que, no sigan siendo propuestas pedagógicas aisladas, que muchas veces también contribuyen a la segmentación. (Tenti, 2008).

Es conveniente afirmar, primero, que tales modelos tienden a recoger principios de evaluación, relaciones horizontales, estructuras curriculares entre otros aspectos. Segundo, los estándares definidos por el MEN para estos niveles parecen ser bastante rígidos, por lo que se requiere estructurar unos mínimos que permitan el acceso eficiente de la población.

Sin embargo, la política pública para la inclusión no responde eficientemente a toda la población que lo requiere. Por lo que, es importante diseñar, plantear, o por lo menos proponer formatos más adecuados a la manera como se puede integrar formatos virtuales, trabajo cooperativo, contenidos escolares interdisciplinarios, sesiones de aprendizaje autónomo, entre otras variables.

Surge en este punto, iniciativas que pretenden innovar en las prácticas metodológicas para el siglo XXI. En ese sentido, la personalización, la participación y productividad son la base fundamental de cualquier iniciativa metodológica innovadora, Honey y Mumford (1992), describen cuatro estilos posibles, para tener en cuenta; a saber,

“Activistas, aquellos que aprenden gracias a la práctica, en lugar de hacerlo a través de un manual de instrucciones. Los reflexivos, se quedan sentados y observan porque les gusta reunir el máximo de información posible antes de decidir cómo aprender. Los teóricos, en que les gusta adaptar e integrar todas las observaciones en teorías, de manera que puedan ver cómo se relaciona una observación con todas las otras. Finalmente, Pragmáticos, siempre buscando ideas nuevas que puedan utilizar” (p.87)

Para hacerlo claro, la tarea de la pedagogía del siglo XXI es usar estrategias docentes innovadoras y respaldadas por la investigación, por las tecnologías del aprendizaje y por las aplicaciones tomadas de la vida real. Stephenson y Sagra (2012), ya habían definido una clasificación que definían algunos niveles para iniciar.

Primero, los modelos transmisivos, en los que la función del profesor es dar a conocer conocimiento a los estudiantes de manera discursiva. Obviamente, es un modelo digno de análisis y transformación. Luego sigue los modelos de aprendizaje por práctica (Learning by doing), donde se plantea el desarrollo de actividades que al ser realizadas permiten la inferencia del conocimiento.

En otra órbita están los modelos colaborativos, que exigen el trabajo en grupo entre iguales, valorando el aporte que cada uno de los individuos hace al conocimiento colectivo.

No obstante, este amplio bagaje de metodologías, surgen enfoques que en palabras de Adell y Castañeda (2012), deben poseer algunas características precisas;

- a. Poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimiento.
- b. Se basan en teorías pedagógicas ya clásicas, constructivistas sociales y construccionistas del aprendizaje, basado en proyectos, aprendizaje dialógico y en ideas más modernas como el conectivismo y el aprendizaje rizomático.
- c. Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos.
- d. Muchos proyectos son colaborativos, interniveles y abiertos a la participación.
- e. Potencian el conocimiento, la actitud, la habilidad, desde aprender a aprender.
- f. La escuela se vuelve una experiencia personal significativa y auténtica.
- g. Los participantes asumen riesgos intelectuales
- h. la evaluación se puede adoptar desde el aprendizaje emergente.

Algunas de las metodologías innovadoras para el siglo XXI,

Tabla 9

Metodologías innovadoras para el siglo XXI.

Nombre	Descripción	Fundamentación	Estrategia
Diseño Universal (DUA)	Enfoque didáctico dirigido a proporcionar las mismas oportunidades para aprender a todos los estudiantes en el aula, flexibilizando el currículo desde el inicio del proceso de enseñanza aprendizaje.	Se basa en la relación con nuevas tecnologías en educación, principios pedagógicos fundamentados en el último siglo, la práctica docente y la comprensión del funcionamiento cerebral. Psicología cognitiva, psicopedagogía y evolución del aprendizaje en la evolución de la persona. (Piaget y Bruner, Vigotsky)	Principios: Proporcionar múltiples medios de compromiso/participación. Permite que el alumnado tome decisiones, asignarle tareas que consideren importantes para sus vidas. Ofrecer una variedad de medios de representación. El alumnado difiere en el modo en el que percibe y comprende la información que se le presenta. Sugerir múltiples medios para la actuación y la comunicación. Los alumnos pueden acercarse al aprendizaje de múltiples maneras, dando más de una manera de interactuar.

Aprendizaje Colaborativo

Se basa en el trabajo en pequeños grupos heterogéneos para el desarrollo de tareas o proyectos

Surgió a partir del trabajo de Vigotsky y su zona de desarrollo próximo (distancia entre aquello que es capaz de aprender por sí solo y lo que sería capaz de aprender con la interacción de una persona más experta). Esto evidencia el carácter social del aprendizaje y la importancia de la interacción con otros. Para Piaget se llamó el desequilibrio cognitivo. Se caracteriza por:

- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad Individual
- Interacción estimuladora cara a cara
- Habilidades interpersonales y en equipo
- Evaluación grupal

se establecen normas y objetivos motivadores. Organizan pequeños grupos de trabajo

1.2 Marco Legal

Además de ser un derecho establecido en la Declaración Universal de los derechos humanos en su artículo 26, al indicar que: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (Derechos Humanos, D. U., 1948), se encuentran disposiciones internacionales que la definen, consagran y fundamentan. Es el caso, por ejemplo, de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, desarrollados en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, se aboga por que todas las personas puedan acceder a oportunidades educativas requeridas enfocadas a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.

En esa misma órbita se encuentran los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) en la que se rescata la necesidad de una escuela para todos, argumentando que las instituciones educativas deben incluir a todos los estudiantes, respaldar sus procesos de aprendizaje y responder a sus requerimientos.

Posteriormente, en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) se revisaron las metas trazadas en Jomtien (1990), y se evaluaron las condiciones de calidad de la educación básica ofrecida en todos los países a todas las comunidades de niños, hombres y mujeres. Más adelante, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se marca punto fundamental en la historia de la discapacidad en el mundo, al regularse por primera vez, los derechos de las personas con discapacidad. Colombia es el país número 100 que la suscribe, en mayo de 2011.

Más adelante en la Conferencia Internacional de Educación- La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión (Unesco, 2008) se hace la recomendación

frente a la necesidad de reconocer la educación inclusiva de calidad como un proceso constante que debe favorecer a todos los estudiantes y, por tanto, debe ser transversal a todos los establecimientos educativos.

En el entorno nacional, la educación en Colombia se encuentra consagrada en la Constitución Política de 1991, específicamente en el artículo 67, por lo que

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

A la vez, contempla entre otros, los derechos a la igualdad (Art, 13), la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, al nombre y nacionalidad, a la familia y no ser separados de ella, al cuidado y amor, a la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de la opinión de los niños (Art. 44). Además, sugiere la incorporación de la política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran. (Art. 47). Finalmente, propone la erradicación del analfabetismo e incluye la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado (Art. 68).

En cuanto a normas jurídicas establecidas por el congreso de la República se pueden enumerar inicialmente a la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) se describe como “el proceso de formación permanente, personal, cultural y social”, asumiéndolo como fundamento de la concepción de ciudadano y ser humano desde su propia integralidad: de la persona, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Así mismo, se puede referenciar Ley 56 de 1925, por la cual se crea el instituto de sordomudos y ciegos, que más adelante con la ley 143 de 1938 impulsa la educación de esta población en el país.

Luego, con la ley 361 de 1997 se crean procesos de integración social de las personas con limitación. Esta ley se considera la “Ley Colombiana de Discapacidad”. Ya para 1999, con la Ley 762 (Aprueba Convención OEA, 1999) se adopta medidas buscando eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad. En aras de organizar el Sistema Nacional de Discapacidad surge Ley 1145 de 2007 llevando más adelante, en 2009 a la instauración de la Ley 1346 del 2009, por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Ya para 2013 se establece la Ley 1618 se dan las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En cuanto a lo relacionado con la manera en que se debe ejecutar tales leyes se puede referir a los siguientes decretos. En primer lugar, al Decreto 1955 de 1955 en la que se reevalúa la pertinencia de atender en una misma entidad a las dos poblaciones. Disuelve la federación de Ciegos y Sordomudos y crea dos entidades INCI e INSOR. Luego, se encuentra el Decreto 1823 de 1972 en la que las dos instituciones entran a formar parte del Estado como entidades adscritas. El INSOR y el INCI se adscriben al MEN. Más adelante, con el Decreto 2082 de 2002 se reglamenta la atención educativa tanto para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. En ese orden, y con la intención de fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con N.E.E, con la cual la entidad territorial debía atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN, se estableció el Decreto 3020 de 2002 (Reglamenta Ley 715 de 2001).

En cuanto al apoyo pedagógico se dicta el Decreto 366 de 2009 reglamentando el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Solo hasta 2017 se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, con tal fin surge el Decreto 1421 del 2017.

Finalmente, en este decreto se reglamenta la prestación del servicio educativo en lo relacionado a las condiciones para el acceso sin barreras, la permanencia y procesos de calidad para la continuidad educativa.

En referencia a resoluciones es preciso dar cuenta de la Resolución 2565 de 2003 que establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con N.E.E. En el ámbito gubernamental departamental se puede hacer referencia a Ordenanza 0266 del 2015: Por medio de la cual se adopta la política pública para la inclusión social de las personas con discapacidad en el departamento de Cundinamarca y se dictan otras disposiciones.

1.3 Marco Conceptual

Para realizar un abordaje valorativo de la educación inclusiva en cualquier entorno, es preciso iniciar por la identificación del significado y alcance de este ámbito, en aras de conocer efectivamente cuales son los elementos que lo componen y la trascendencia esperada dentro del quehacer en el aula. Se destaca entonces que la educación

“puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social”. (UNESCO,1999, p.59)

Obviamente, el universo en el que se piensa trazar la indagación está enfocado a la educación, no solo como un servicio, sino que, adicionalmente, como un derecho que debe ser garantizado desde todas las dimensiones humanas.

Así mismo, se ve la necesidad de diferenciar dos términos que, normalmente, son confundidos pero que son dos facetas diferentes involucradas con la prestación del servicio educativo, pero no exclusivas de ese entorno: inclusión y educación inclusiva. El primero, corresponde a una compleja y amplia gama de condiciones que afectan, reducen, desestabilizan o evitan el desarrollo de condiciones de vida humana óptimas. No queriendo decir esto, que son punto final en la formación, desarrollo y transformación de la condición humana. Mas bien, al hablar de inclusión y exclusión, se habla de procesos que desembocan en el movimiento hacia la diversidad y el mejoramiento de capacidades.

Es así como, el segundo referente, el relacionado con educación inclusiva, implica la ruptura de barreras educativas, en aras de la atención de la población de estudiantes en situación de vulnerabilidad o exclusión. Su sentido más específico, involucra la integración de toda la población propiciando, a su vez, la ruptura o transformación de sistemas educativos existentes y generando mecanismos que permitan que la diversidad sea vista como una oportunidad de enriquecimiento y no como un problema. En términos educativos, para Ainscow y Booth, T., (1998), “la inclusión está relacionada con el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos.”

Teniendo este enfoque claro, es preciso delimitar uno de los elementos de la educación inclusiva, buscando, reconocer la discapacidad como una condición humana y luego, observando los mecanismos inherentes a la prestación del servicio educativo que corresponderían a su

atención adecuada. De esta manera, la discapacidad debería ser el eje articulador de todo el engranaje o modelo del que se desencadena el servicio educativo inclusivo, en gran medida influidos por las percepciones individuales y culturales, única a su transformación, desde la concepción misma, hasta la práctica en el aula.

Ya no es propicio, hablar de “la noción de normalidad que parecía operar como criterio de demarcación, selección, separación y reconocimiento de la discapacidad” (Rosato, A., & Angelino, M. A., 2009), sino que más bien, se transforma a la diversidad de enfoques para atender de manera oportuna esa diferencia, que lo hace trascendente.

Conociendo esto, el MEN, ha promulgado la incorporación del decreto 1421 de 2017 en el que se ha abordado la atención educativa en población de discapacidad, el manejo de PIAR y el desarrollo de estrategias que brinden una atención mucho más cercana a la realidad contextual y a las necesidades de los estudiantes atendidos. Al incorporar esas metodologías y estrategias que, primero, no solo tengan carácter activo, sino que propendan por una visión constructivista y participativa, de tal manera que movilicen la capacidad mediadora de las personas, ampliando el potencial de su conocimiento y aprendizaje, se puede pensar en dar un paso trascendente hacia la transformación del sistema educativo, en términos inclusivos.

Pero ¿Cómo ver el estado general de la prestación del servicio, obviando las particularidades contextuales, que como hemos visto son influyentes? Desde este panorama general, se hace necesario analizar el contexto educativo inclusivo con elementos de juicio crítico que permitan evidenciar el estatus real en el que se encuentra la prestación del servicio educativo, como se ha recordado, en el ámbito de derecho, más que en el tinte de atención a población.

Es en este punto en donde surge la propuesta de Tomasevski K, (2004), sobre los indicadores del derecho a la educación, dado que sobre estos elementos se presenta unas bases integrales que trascienden al recurso humano, económico, e infraestructural. Para esta autora, la calidad esta ligada a principios que emergen de un análisis intersectorial, que corresponden a obligaciones de orden estatal y que se organizan en cuatro (4) elementos: Asequibilidad, Accesibilidad. Aceptabilidad, Adaptabilidad.

En general, la disposición conceptual del análisis presentado, busca trazar una línea entre la idea de educación como derecho, aplicado a contextos de inclusión en el ámbito de la discapacidad, mediante la interrelación de las metodologías y estrategias presentes en la atención de los niños , para finalmente, mostrar el estado general encontrado en términos de los indicadores de calidad propuestos por Tomasevski K, llevando a un análisis de la situación real en la que el ejercicio educativo se desarrolla.

1.4 Estado de la cuestión

Dentro del ámbito de la educación inclusiva se abordan continuos retos que dan cuenta de los diversos acercamientos que sobre el tema se han venido realizando, generando miradas diferenciadas de una realidad, que apenas comienza a ser analizada en profundidad. Para esta indagación en cuestión, el interés se centra en garantizar el derecho a la educación en ámbitos inclusivos, pero solo teniendo como referente los aspectos metodológicos y estratégicos de los que se valen los docentes para hacerlo, en aras de responder posteriormente, adecuada y significativamente al interrogante, ¿cómo es la educación inclusiva con estudiantes con discapacidad en el aula de una institución pública?

Precisamente tales aspectos: Inclusión educativa, metodologías de inclusión y estrategias pedagógicas de inclusión educativa, emergen como fruto de la revisión documental sistematizada en una matriz integrada por cincuenta (50) entradas de información, posteriormente delimitadas, encontrando variadas interpretaciones, prácticas y enfoques que posteriormente dieron fundamento a la intervención realizada.

Cabe aclarar que, los sistemas educativos y, posteriormente la manera en que estos han llevado a la transformación de prácticas al interior de las aulas fluctúa de conformidad con las maneras específicas en la que cada entorno toma, controla y atiende el tema de inclusión, haciendo que se particularice las percepciones y por ende el manejo que se le da a la práctica educativa en los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

En referencia a la primera categoría, relacionada con la definición de educación inclusiva, se encuentra una marcada inclinación por la atención de la diferencia en cualquiera de sus representaciones, tan así que “la educación equitativa e inclusiva busca atender las necesidades de aprendizaje de todas las personas (niños/as, jóvenes y adultos/as), con especial énfasis en

aquellas que son vulnerables y vulneradas por la marginación y la discriminación”, (s.a , 2015, p.45), procurando, al menos en su perspectiva inicial, la prestación de un servicio educativo sin restricciones que se convierta en garantía de desarrollo humano.

Para hacer este salto la escuela se expande y hace que sus actores se conviertan en agentes extemporáneos y exógenos del proceso de enseñanza. A ese respecto, Portilla, J. y Padilla I. (2018) indican que, “la inclusión busca que la escuela, los maestros y la enseñanza se adapten al estudiante con necesidades”. (p.p 39-51), dando sentido a las prácticas efectivas en las que el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje sea el estudiante, obviando las barreras que lo limitan y propiciando elementos que le brinden un espacio en los entornos en donde habita. De esta manera las escuelas inclusivas, se preocupan por la generación de un sistema que satisfice las necesidades individuales, indiferentemente sea su condición.

En los referentes observados, en esta categoría, se encuentra una marcada preocupación, al menos con intencionalidad retórica, por hacer de la escuela un entorno en el que se involucren de manera integral los factores educativos en función de requerimientos específicos en cada uno de los estudiantes, que lleven a una trazabilidad real en la práctica cotidiana. Es algo de lo que hace mención Morales, B. (2019), al insistir en la inclusión educativa para propiciar “la identificación y revolución de las barreras que interactúan negativamente con las condiciones personales de los alumnos que son vulnerables al respecto condicionando su presencia, su participación su rendimiento en condiciones de igualdad y respeto”. (p.p. 394-413).

No obstante, estos fundamentos, existen otros referentes que dan cuenta de una visión un poco pesimista de la realidad inclusiva, sobre todo en Latinoamérica. Aparecen insistentes cuestionamientos sobre la claridad del concepto, la interpretación de este en la práctica y la manera en la que el desarrollo inclusivo de los estudiantes se da en espacios en los que no son

visibles garantías económicas, culturales y sociales. En definitiva, la duda se centra en la capacidad de contar con los apoyos suficientes para alcanzar una educación inclusiva.

Esto supone otros efectos trascendentes en los modelos y programas de inclusión educativa revisados en la segunda categoría documental indagada. La dinámica frecuente a la que se hace referencia atiende más a una gran cantidad de políticas públicas que buscaban, en algunos casos, fundamentar el sistema en razón a las necesidades educativas algunas veces erróneas, y en otros, dar visiones poco argumentadas de lo que se hace necesario, importante o inherente a la diferencia presente en las comunidades atendidas. Finalmente, se ha logrado concretar que “históricamente hubo consenso en torno a la idea de que una política educativa era justa si garantizaba a todos los niños igualdad de oportunidades para ir a la escuela. Hoy, en cambio, el consenso está en que una política educativa es justa si a todos les garantiza igualdad en los aprendizajes.” (López, N. (2016, pp.38-39).

Como consecuencia, han surgido algunas variaciones en las directrices educativas legales que, llevadas a la práctica educativa, han promovido un manejo concertado y específico, mucho más aterrizado, pero de orden experimental, que en muchos casos solo responden a requerimientos muy restringidos y específicos, sin dejar de convertirse en principios de transición hacia la integración sensible e inclusión esperada en contextos articulados, diversos y desiguales. Son precisamente estos entornos y las necesidades de las poblaciones atendidas las que se convierten en un desafío para los docentes.

A raíz de esto, surgen posibilidades metodológicas que incorporan, con cada vez más frecuencia, “inteligencias múltiples, por su flexibilidad y ámbito de actuación diverso y nada excluyente, (que) proporcionan un modelo educativo integrador y sensible a las diferencias y capacidades de cada alumno.” (Portilla, J. y Padilla I., 2018, pp.39-51).

Teniendo esta diferenciación emergente, se pasó a contemplar la tercera categoría de revisión documental, enfatizando en las estrategias pedagógicas más recurrentes y su trascendencia.

Queda claro, que en ese tema aún queda mucho por hacer. De conformidad con los documentos consultados, “los programas de enseñanza en la mayoría de los casos sólo se basan en las inteligencias o competencias lingüística y matemática, dando una mínima importancia a las otras”, (Ibid., pp.39-51), limitando el ejercicio del aprendizaje y quitando opciones de atención, ya identificadas y positivas. Al respecto, según Rello, L. (2018), por ejemplo; “un alumno con un trastorno del aprendizaje ... podría compensar su problema con otras competencias en las que muestra mayor habilidad, como podrían ser la inteligencia espacial o musical”.

Adicionalmente, se detectó como principal dificultad la ausencia de herramientas adecuadas en las Instituciones Educativas Públicas participantes, que les permitan asumir el reto de la inclusión educativa. Tales deficiencias, a pesar de ser continuas, tienen una especial implicación en las propuestas revisadas, ya que al ser necesario buscar soluciones, surgen alternativas que se suman a la incorporación de lineamientos brindados por el Decreto 1421 de 2017, logrando incorporar en el universo educativo estrategias pedagógicas como los Planes individuales de Apoyo y Ajustes razonable – PIAR.

Otro factor trascendente encontrado en los documentos revisados es la relevancia que se da a las personas que atienden, orientan o acompañan a los estudiantes. Frente a este aspecto, Peirats, J. y Lopéz M. (2013) recalcan la importancia de tal participación dado que los estudiantes “se sienten más atendidos y puedan mejorar. Ellos mismo son conscientes que están aprendiendo y lo están haciendo igual que sus compañeros, hecho que aumenta su autoestima y motivación.”

Queda claro, en términos generales, que tal conjunción de elementos: educación inclusiva, metodologías que respondan a sus requerimientos y estrategias que las lleven a procesos estructurados, según lo indagado, podría brindar a la escuela la facultad de trascender eficientemente, dado que “de ella depende la educación, socialización y desarrollo de los niños, que son al fin y al cabo nuestro futuro. Por este motivo, debemos garantizar dentro de nuestras posibilidades que todos los alumnos reciban la mejor educación” (p.209).

Capítulo 2

Con miras a la evaluación de las metodologías y estrategias didácticas que han utilizado los docentes de la institución, para garantizar el derecho a la educación inclusiva en condición de discapacidad, se procura un proceso que, describa uno a uno los hallazgos evidentes en las entrevistas realizadas y la posterior encuesta.

Frente al primer objetivo específico planteado, se dispersa en varias subcategorías que darán cuenta de los hallazgos de la investigación, por lo cual se pretende incluir los elementos relacionados con los dominios metodológicos y teóricos que tienen los docentes en atención de la discapacidad. Para tal fin se abordan aspectos como el tiempo de servicio docente, los grados a los cuales ha atendido, que necesidades se han presentado en su aula, relacionados con la caracterización de cada uno de los docentes y la labor que desempeñan.

Para un segundo enfoque, se encontrarán preguntas relacionadas con la conceptualización teórica de la discapacidad, la educación inclusiva y los procesos de caracterización de los estudiantes. Posteriormente, se revisarán aquellas evidencias recogidas respecto a las metodologías que normalmente utilizan en su quehacer pedagógico inclusivo.

Para el tercer objetivo se analizarán asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y Aceptabilidad en el marco de procesos de calidad al interior de la institución encaminados a la prestación del servicio educativo en términos de inclusión, bajo la percepción de derecho.

2.1 De la descripción de los dominios metodológicos y teóricos que los docentes usan en la atención de los estudiantes con discapacidad.

Dentro de esta primera categoría, enfocada en los docentes muestra que el 60 % de ellos tiene una experiencia de 11 a 20 años, seguido por otro grupo correspondiente al 20 % que ha ejercido esta labor en un rango de 21 a 30 años.

Posteriormente, se encuentra el grupo de los docentes con menos experiencia, de 1 a 10 años, correspondiente al 13 % y finalmente, los profesores más antiguos, superando los 31 años de servicio con un 7%. Los demás consultados no dieron a conocer esta información. Estos hallazgos dan cuenta de un promedio de experiencia de enseñanza de 18.2 años, generando la idea de conocimiento amplio del proceso pedagógico, notable experiencia en el campo y un conocimiento del contexto en el que se desenvuelve lo suficientemente claro como para dar cuenta de sus características.

Quizás por esta misma razón, para ellos, es a partir de la experiencia que se adquiere el conocimiento y el manejo de casos de niños con discapacidad, asumiendo de paso que ese primer acercamiento representa un amplio grado de dificultad; *“La verdad yo tenía ninguna experiencia y pues fue muy difícil”*.

Al tratar el segundo enfoque que hace referencia a los dominios teóricos, se muestra una marcada relación de los conocimientos adquiridos con el tiempo de servicio en la rama educativa por parte de los docentes y su relación con la práctica de aula que van generando transformaciones con resultados, en algunos casos, negativos que llevan a la búsqueda de otras

posibilidades de acompañamiento, atención e incluso evaluación, asumido como descuidos en el proceso de enseñanza. **“Entonces a veces involuntariamente uno descuida ciertas características de esos niños”**. En otros casos, ante la respuesta positiva del estudiante se aceptan prácticas que para cada caso son “efectivas” al interior del aula, así lo afirma una docente cuando comenta que, **“Me fui dando cuenta de que medios eran los que le servían a ella, como podíamos trabajar con ella y me di cuenta de que el trabajo en grupo era muy importante”**.

No obstante, esta particular preocupación por incorporar metodologías efectivas desde la experiencia lleva a una constante reflexión e inquietud a los docentes. El desconocimiento de factores teóricos promueve la constante experimentación y la falta de seguridad en los procesos seguidos, trayendo en la mayoría de los casos resultados poco esperados.

En este tercer aspecto de análisis, se hace tangible las emociones que enfrentan ante la diferencia al comentar que, ***“Al comienzo la situación es como angustiante de no poder ayudarles a esos chicos en sus necesidades”***. O al explicar que ***“La experiencia con estos chicos inicialmente de uno es como una angustia de no poderles colaborar, de no poderles ayudar a satisfacer sus necesidades o al menos que se sientan de alguna manera a nivel con el resto del grupo”***. La dinámica se repite una y otra vez, haciéndose cada vez más habitual, de manera que las actividades propuestas no responden directamente a dinámicas teóricas o científicas, sino que redundan en experiencias de otros que han sido efectivas.

El objetivo final es intentar darle acompañamiento al estudiante. Así, se encuentran expresiones como ***“uno se agarra de todas las herramientas que encuentre, de llamar al compañero, de preguntarle venga usted tuvo un niño como trabajó usted esta parte, o de preguntarle al otro venga qué puede hacer con este estudiante, mire que me pasa esto, pasa lo***

otro y uno empieza a buscar todas estas herramientas y ahí maneja mucho ese tipo de diseños y de aprendizaje”.

Se puede enfatizar en la sensación que para los profesores siempre hay algo más que hacer o brindar a los estudiantes, porque para ellos **“hay estudiantes con los cuales uno se queda corto”**. Además, esa marcada inclinación a la prueba y error, a pesar de ser algo muy común en la práctica, **“es algo que todos tratamos de hacer”**, no es para ellos la manera más correcta de atender la discapacidad, lo cual recrea la necesidad de formarse frente al tema, dado que, **“hasta ahora se está como capacitado y orientando al manejo esas situaciones que uno como maestro pues trata de identificar y hacer lo que mejor puede”**.

Al profundizar en este enfoque; las estrategias de enseñanza usadas para la atención de la discapacidad, se encuentra un amplio bagaje de posibilidades llevadas a la praxis del aula, aunque, en algunos casos su uso está definido por actividades accidentadas y provistas de elementos inconclusos, producto del desconocimiento sobre el tema. Aunque es preciso enriquecer este sentido, los docentes refieren el uso de aprendizaje **“colaborativo, comunidades de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas, aprender haciendo, ritmos de aprendizaje, DUA o el mero uso de uso de recursos audiovisuales como modos de interactuar y procurar el avance de los estudiantes con algún tipo de discapacidad.”**

La práctica parece tener mucho más manejo que la teoría. Para los docentes está muy claro el concepto de inclusión, al ubicarlo en un grupo de lo que ellos catalogan como **“nos llega un niño diferente”**. Además, reconocen algunas de las alteraciones más trascendentes de los estudiantes que llegan a su cuidado, en especial aquellas que dan cuenta de alteraciones en el desarrollo, que no solo afectan la autonomía del niño, sino que dificultan su desempeño escolar.

Dan cuenta de una larga lista de diagnósticos médicos, “*síndrome de Prader- Will, síndrome de Down, autismo*”, aunque cabe aclarar, que la mayoría de ellos primero no corresponden a la totalidad de los estudiantes y adicionalmente, no hay comentarios de orden médico, terapéutico o pedagógico que den lineamientos a los docentes. Por otro lado, los docentes narran con gran especificidad alteraciones de conducta o necesidades cognitivas, según su concepto, aquellas que presentan en una mayor tasa. Sin embargo, en el plano pedagógico, solo una docente refiere la capacitación en DUA, y otra lo asume como una información en línea que no ha interiorizado; “*no sabía hace ratito y entonces ahora yo miré, habla sobre la inclusión, derribar barreras*”.

Es pertinente hacer un paréntesis revisando la manera en la que se realiza la identificación de las necesidades y su posterior atención, dado que, se trata del primer paso previo a la intervención de cualquiera de los estados en los que se encuentre el estudiante a atender. Los docentes muestran un marcado énfasis en la situación integral del estudiante, iniciando por el aspecto emocional y luego sugiriendo atender los aspectos relacionados a su función cognoscitiva. Es así como refieren, “*como primer aspecto que tengo en cuenta la parte afectiva entonces ahí te observó los intereses los estados de ánimo que tiene el niño y los aprendizajes significativos para el por otro lado se tiene en cuenta el reconocimiento visual auditivo y táctil o sea qué forma de qué forma aprende o de qué forma capta las instrucciones que se le dan para la construcción de los aprendizajes como en si se le facilita más de forma visual la forma auditiva o trabajo táctil*”.

Teniendo ese precedente claro, viene a colación las maneras en que la caracterización se incorpora al ejercicio docente y se encuentra que “*para caracterizar y saber cuáles son esos estudiantes para el vivir diario en el proceso educativo con la observación*”, no tratándose esta

de una simple revisión de historiales clínicos, que muchas veces no son conocidos, sino que llevan la mirada directamente a la habitualidad. Los docentes enfatizan en aspectos como “ *la manera que de pronto ellos se comportan, también en el desarrollo de las actividades también con indagando con los padres de los niños situaciones especiales porque como le decía antes a veces es difícil conseguir los diagnósticos y saber exactamente qué les pasa, pero entonces uno pues como maestro se da cuenta por su experiencia cuáles son sus ritmos de aprendizaje cómo están con relación a los otros niños y puede sacar pues que digamos acá como una conclusión de estas situaciones que presentan a nivel individual los niños que tienen problemas de aprendizaje*”.

Esos primeros acercamientos hacen que el docente haga un cuadro mental de la situación del del niño y con esa información inicie la transformación de su práctica pedagógica. Los docentes insisten que sin el reconocimiento de los ritmos de aprendizaje es impreciso y accidentado sugerir cualquier actividad de apoyo. Por ejemplo, una docente afirma que “ *se tienen en cuenta aspectos como los tiempos que el estudiante requiere para el desarrollo de las actividades los espacios que le llaman la atención al estudiante para desarrollar el tipo de actividades que se le propone*, pero asume que ese profesor es inerte si no se logra una sinergia que le lleva a tener confianza con el entorno y con el estudiante al que orienta, así; “ *La comunicación que el estudiante tiene tanto con la docente como con sus compañeros con los niños compañeros y los materiales que le agradan para el trabajo y el desarrollo de las diferentes estrategias que se utilizan influye en el desarrollo de habilidades futuras*”. Para los docentes consulados la caracterización parte de la simple premisa que constituye la inclusión en educación, por esto “*hay que mirar las diferentes características ... que tienen los seres humanos en este caso los niños hablando de la población educativa que tienen los niños,*

donde hay niños que tienen unas características digamos más avanzadas otros que tienen unas características estándar”, y partiendo de esto, iniciar el proceso de atención.

Como se logra vislumbrar no hay un protocolo definido para realizar la caracterización de estudiantes y queda a discreción del docente y su experiencia la identificación de los elementos que podrían catalogar a un estudiante con requerimientos de inclusión.

Retomando la práctica metodológica y al hacer el acercamiento pormenorizado, se encuentra que el aprendizaje colaborativo es usado en gran parte de los procesos de enseñanza ya que, *“es algo donde a diario en las clases uno siempre busca que todos estén aportando a ese proceso, que entre todos se pueda construir conocimiento y lo está haciendo todo el tiempo”* aunque en algunos casos no se tenga la plena certeza de su caracterización *“el aprendizaje colaborativo yo creo que sí se trabaja dentro del aula de clase presencial”*. Así mismo, es habitual encontrar mezclas que pretenden abarcar integralmente el proceso de enseñanza. Así lo afirma una docente al referirse al uso del, *“DUA con aprendizaje colaborativo pues también y de pronto también aprender haciendo porque los niños construyen sus aprendizajes entonces yo pensaría que esas tres metodologías las he tratado de implementar no se han implementado en su totalidad sino se está tratando de implementar”*.

Al hacer referencia a comunidades de aprendizaje, el acercamiento de los docentes es aparentemente fundamentado por las actividades que se desarrollan en el marco del Programa Todos a Aprender- PTA-, aunque no se puede palpar una identificación real con esta dinámica. Simplemente la enumeran como una de tantas posibilidades: *“comunidades de aprendizaje, pues lo que venimos haciendo con el PTA”*, en ningún momento la caracterizan o informan sobre sus ventajas o desventajas, más bien lo asumen como un ejercicio institucionalizado que se tiene que cumplir.

Algo similar ocurre con el aprendizaje basado en problemas, se informan y aducen esa información a estructuras teóricas que luego asumen en sus clases, lo que lleva afirmar que, *“el aprendizaje basado en problemas sí se realiza, pero pues en este caso yo lo he hecho con un nivel más bajo que de pronto lo encuentra uno en las cartillas prest que dice la profe Marta”*. A pesar de no contar con un manejo certero de toda la información que envuelve la metodología, los docentes rescatan ventajas de este modelo mostrando cierta afinidad por su desarrollo y los resultados que, a su modo de ver, surgen. Por esto es frecuente encontrar aseveraciones como, *“aprendizaje basado en problemas pues hoy día se busca mucho el desarrollo de esa parte porque uno busca que los niños estén más contextualizados con las situaciones y con lo que está sucediendo para que ellos como que se les vuelva algo más tangible el conocimiento”* y comentarios que enfocan su manera directamente aplicado a la inclusión, *“y cuando los niños tienen este tipo de dificultades casi siempre uno busca eso como que ellos, eh... frente a sus problemas o a sus dificultades encuentran la solución y vayan teniendo su aprendizaje”*.

Capítulo 3

3.1 De las estrategias que utilizan los docentes de la institución Kirpalamar para brindar educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad

Al comparar la información sintetizada en la **Tabla 5. Metodologías y estrategias** (Guerrero, C, 2012), revisadas desde la mirada activa y constructivista, se puede reconocer diferentes estrategias que utilizan los docentes con los estudiantes con discapacidad, aunque algunas de estas desprovistas de conocimiento profundo y organizado.

Dentro de los hallazgos encontrados se puede evidenciar que para cada caso existe una atención diferenciada que, depende de la discapacidad presentada por cada estudiante, al asumir que *“Las estrategias tanto pedagógicas como metodológicas van a depender muchísimo, tanto*

del diagnóstico como de cada situación, como de lo que uno tenga a la mano y también del apoyo que haya de la casa”, y de la comprensión de tres enfoques: desarrollo motriz, cognitivo y emocional.

Estrategias para el desarrollo motriz

Una de las dificultades identificadas en los estudiantes con discapacidad es el desarrollo de su parte motora. El deporte y la recreación juegan un papel muy importante, pues entre las estrategias de los maestros usan para atender tales deficiencias se encuentran rutinas que fortalecen el sistema muscular, tal como lo manifiesta un docente de educación física quien orienta la parte de natación. En sus palabras, *“la idea de uno es en estos casos es hacerles actividades que a ellos les sirva como terapia donde ellos puedan digamos mejorar todo lo que es su parte del sistema muscular”* además, destaca el gusto que tienen estos niños frente a la natación; *“a este tipo de población el agua le encanta y por ahí no les íbamos nosotros, creo que era una de las cosas que más disfrutaban”*.

Por otro lado, otras de las estrategias más mencionadas por los educadores son las relacionadas con el arte, el dibujo y la pintura, como algunas que implican habilidades dactilares sencillas, en donde *“el trabajo de pintura lo traté de utilizar para hacer con el dedo meñique y con el gordito, para ver si nos soltaba algo de la manito”*, que mejoran el desempeño motor progresivamente, *“trabaja mucho la pintura porque pues es fácil meter la mano y hacerlo”*.

Los maestros en cada uno de sus relatos comentan las adaptaciones que realizan a los materiales para que los estudiantes puedan ejecutar las actividades de acuerdo con sus niveles de capacidad motriz, por ejemplo *“Frente a los trabajos pues se hace eh... todo sobre algo grande porque la movilidad de ella es tan fuerte, por lo menos para colorear no puede hacerlo con colores sino trabajamos con crayolas porque a ella le toca coger todo es así, a puño”*.

Estrategias para el desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo de los estudiantes con necesidades educativas especiales es un factor complejo, representando un reto para los docentes que trabajan con este tipo de población, tal como se puede inferir en expresiones tales como *“pues yo veía muy difícil hacerme entender al comienzo”, “fue difícil pues porque para mí era la primera tarea y como segunda medida tenía un estudiante que era bastante agresivo y golpeaba a todo el mundo, le pegaba, eso fue caótico”*. Sin embargo a pesar de la complejidad que estas situaciones representan, los profesores buscan e implementan diferentes recursos y estrategias buscando mejorar las habilidades cognitivas de sus estudiantes, una de ellas es la utilización de Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las cuales se han convertido en un gran instrumento educativo, *“empleamos algunas herramientas, eh... videos, televisores, eh... algunos aplicativos para que los chicos traten de tomar más fácilmente su proceso de aprendizaje”*. Estos recursos además de crear mayor interés y motivación, permiten adaptar las clases a las necesidades que presenten los estudiantes, así lo comenta una docente *“como ella su visión no es muy buena entonces tocaba usar el video beam y colocarlo de manera que ella tenga algo”* en otras ocasiones además de utilizar las TIC, los docentes utilizan la ayuda entre pares *“le traté de que como no veía pues entonces tome como algo fuerte de ella la audición, entonces todo lo llevaba en video, todo lo hacía mediante videos y tenía una niña, una compañerita que también era del mismo curso la cual le leía, entonces por ese lado yo me apoyé bastante”*. No obstante, estos recursos digitales son muy escasos en las instituciones educativas públicas del país y el acceso a ellos resulta en ocasiones muy restringido, es por ello por lo que los profesores ponen sus dispositivos electrónicos personales al servicio de sus educandos, así lo manifestó un

docente ***“utilicé la Tablet, el computador, todos los recursos educativos digitales que pude, le ponía al servicio de ella, mi teléfono y mi internet”***.

A través de la utilización de elementos tecnológicos los docentes también han podido ayudar a eliminar algunas fobias que presentaban los niños, así lo relata una maestra ***“decidimos empezar con unos programas que le pusimos en una Tablet, le conseguimos un lápiz óptico y ahí se fue haciendo el proceso hasta que perdió el miedo y se lanzó ya con el lápiz de verdad”***. Sin lugar a duda las tecnologías bien utilizadas contribuyen mucho en los procesos cognitivos de los estudiantes.

Una de las estrategias más mencionadas por los docentes de la I. E. D. Kirpalamar son las actividades colaborativas, ***“me di cuenta de que el trabajo en grupo era muy importante entonces por ese lado me fui”***, destacando que es una técnica que genera buenos resultados y que puede ser utilizada junto con otras, ***“se trabaja siempre de manera lúdica mediante juegos como los rompecabezas y de manera colaborativa”***. No obstante, en otras ocasiones se trabaja de manera personalizada sin dejar a un lado lo colaborativo ***“la idea era que todos debían ingresar y de ahí uno partía ya con actividades individualizadas, ósea uno trabajaba en grupo, pero se hacían actividades individualizadas”***

Adicionalmente, las entrevistas con padres de familia y/o acudientes ayudan a conocer las necesidades y capacidades de los estudiantes y a su vez, permiten diseñar y orientar actividades para realizar en casa y en la escuela en pro del fortalecimiento del proceso educativo, ***“después de que uno conoce un poquito más al niño, se hace un trabajo con la familia”*** a la vez que ***“a veces la escuela le tiene que dar luces a la familia, cuando la familia está perdida”***.

Por otro lado, el asignar roles de liderazgo y participación es otra de las prácticas que desarrollan los docentes con los estudiantes que presentan NEE. Así lo expresan algunos

docentes *“lo nombro monitor de aula escolar, aprovecho lo que él sabe, digamos que darle responsabilidad para que él sea el que les enseñe a los otros niños y de ahí nos agarramos para ir haciendo procesos de lectoescritura, operaciones matemáticas” “las estrategias que se utilizan son darle muchísima participación y la expresión de sus formas de comunicación”*. Al mismo tiempo se encuentran prácticas más específicas utilizadas para una asignatura determinada, como es el caso de una docente de inglés quien comenta *“yo le apliqué una estrategia que era de la actividad que estuviéramos viendo del vocabulario, hacer unos sed de tres palabras en inglés y en español y yo se los grabé y se los envíe por mensaje de WhatsApp para que ella escuchara y la idea que era escuchara practicara y en el salón me diera el reporte para la evaluación, entonces el ejemplo sería tres palabras que se dicen primero en el idioma extranjero y luego en la lengua nativa y así cortos para escuchar y repetir varias veces, tres de tres, que se convertían en un sed de nueve palabras”*.

Los docentes también se preocupan por desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico de estos estudiantes, para lo cual utilizan el dialogo, mediante la realización de debates, entrevistas, así lo expresa un docente *“hacia digamos con preguntas de una manera inferencial, ósea lo que ella pensará, que opinaba de eso”*.

Por último, el trabajo de apoyo y colaborativo entre docentes, también es otra de las estrategias que se llevan a cabo, esto manifiestan al respecto *“compartimos algunas experiencias con la profe Rosmary”* lo cual permite dar cuenta de la buena disposición y buena comunicación que se da en algunas ocasiones entre pares académicos para llevar a cabo unos buenos procesos académicos con los estudiantes, así mismo expresa otro docente *“las recomendaciones que la profesora Esperanza le hacía, pues uno las tenía en cuenta también para poderle reforzar en la parte de la piscina”*.

Estrategias para el desarrollo emocional

El tercer factor de análisis en cuanto a las estrategias implementadas es lo concerniente al desarrollo emocional representando un componente importante en el desarrollo de los niños, para este fin realizan un trabajo de sensibilización con todos los educandos, ***“Entonces en el grupo despertar la solidaridad, tratar de persuadir para que sean solidarios con ellos” “se hizo un trabajo fuerte con los demás niños, donde ella era como el centro”***, posteriormente se enfocan en ***“Fortalecer la autoconfianza del niño o de la niña o del estudiante, hacerle sentir que es importante”***, así mismo es importante que el estudiante no se sienta solo, ***“hacerle sentir que usted está ahí y yo sé que tiene necesidades, en que le puedo ayudar”***.

Por último y quizás lo más importante de la parte emocional es que los niños sientan un ambiente agradable y cómodo, tal como lo señala un docente ***“tratamos de verdad con los niños hacerle la vida muy feliz y que se sintiera muy contenta con nosotros”***.

Al mismo tiempo, se puede evidenciar el desconocimiento que tienen los docentes frente a las estrategias a utilizar con cada uno de estos estudiantes, tal como se puede inferir en expresiones dichas por los educadores entrevistados ***“entonces en sala de profesores estuvimos hablando con unas compañeras que estábamos ahí, y dijimos; Pero ¿qué hacemos con Paula?” o “le toca a uno buscar mucha ayuda por internet”***. En otras ocasiones debido a este desconocimiento los profesores manifiestan que implementan variadas estrategias para identificar cuales les funciona, tal como lo expresa un docente ***“uno experimenta también con ellos porque para saber, si así funciona o no y vamos recogiendo que nos va funcionando para irlo trasladando a hacer otras actividades y pues lo que no nos funciona le vamos haciendo el por qué no nos funcionó y le buscamos una solución a ver si hay de otra manera para hacerlo”***.

Finalmente, otro aspecto clave que exponen los maestros para el diseño e implementación de las estrategias para este tipo de población es el acompañamiento y/o asesoramiento de especialistas, ***“nosotros en algunas ocasiones tenemos que acudir a los terapeutas por ejemplo de la alcaldía”***, llevando a pensar que los estudiantes que tienen acceso a esta posibilidad muestran avances más significativos en sus procesos en comparación a los que no la tienen, ***“es una niña que está con muchos terapeutas y eso ha sido una ventaja”***. Esto mismo sucede con los que tienen un acompañamiento familiar permanente ***“si se puede trabajar cuando hay apoyo y cuando hay colaboración de los padres”*** lo cual permite evidenciar la importancia de trabajar mancomunadamente entre los diferentes actores del proceso educativo del estudiante, para lograr avances en sus procesos. Cuando no existe una buena comunicación, cualquier estrategia que se utilice no va a funcionar y por consecuencia no se lograrán avances satisfactorios. Así lo expresa una docente ***“no había un manejo adecuado de las estrategias que se hacían acá y allá se perdían”***. En conclusión, como lo expresa un docente ***“Las estrategias tanto pedagógicas como metodológicas van a depender muchísimo tanto del diagnóstico, como de cada situación, como de lo que uno tenga a la mano y también del apoyo que haya de la casa”***.

Capítulo 4

4.1 De los criterios del derecho a la educación (Accesibilidad, Asequibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad) con respecto a educación inclusiva en la I.E. D. Kirpalamar.

Según los fundamentos dados por los principios de calidad en la educación brindados por cuatro A, la educación además de facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades, valores,

creencias y hábitos de un grupo de personas que los transfieren a otras personas, debe ser desarrollada en términos de correspondencia exacta que permita la preservación de los derechos humanos. En ese sentido, la educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes, aunque esto supone una serie de requisitos que según el planteamiento de Tomasevski, deben responder a las necesidades de todos los habitantes de un territorio, brindando oportunidades de acceso, tránsito, permanencia y desarrollo dentro del sistema educativo. Para poder hacer el análisis correspondiente a este gran entramado de factores que rodean la calidad educativa, es preciso hacerlo de manera diferenciada y teniendo en cuenta que cada elemento abordado juega un papel importante en la prestación del servicio educativo que, sumado a los conocimientos metodológicos, teóricos y a las estrategias que los docentes usan en la atención de los estudiantes con discapacidad, analizados en capítulos anteriores, son el tema objeto de la presente indagación.

En el primer enfoque, Asequibilidad, se incorpora la necesidad de cumplimiento de dos obligaciones: el derecho a la educación como un derecho civil el cual requiere que el gobierno permita el establecimiento de las instituciones educativas por parte de actores no estatales, mientras que el derecho a la educación como derecho social y económico requiere, para establecerlos, o financiarlo, utilizar una combinación de estos y otros medios para garantizar que la educación esté disponible.

En términos generales, la asequibilidad debe medirse desde el factor mismo del derecho civil, o aquella que regula las acciones de las personas y, por otro lado, el derecho político, limitado por la organización, finalidad y funciones que el Estado organiza y promueve para la

prestación del servicio educativo. Ambos deben ser medidos en función del derecho llevado a la acción.

Desde esta visión, se puede decir que, la institución Educativa Departamental Kirpalamar, se fundamenta en los derechos y garantías y deberes de los ciudadanos establecidos en la Constitución Política de Colombia, promulgando el servicio a la comunidad, la promoción de la prosperidad y la germanización de principios, derechos y deberes buscando asegurar la convivencia pacífica.

De esta directriz da cuenta el Proyecto Pedagógico Institucional , “ *Hombre, salud y medio ambiente un proyecto de vida para el futuro*”, que de conformidad con el acuerdo 00024 del 30 de Octubre de 2020, refiere la incorporación de disposiciones emanadas por el MEN, ley General de Educación (ley 115 de 1994), el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 que reglamenta aspectos organizativos y pedagógicos, la ley 715 de diciembre 21 de 2001, organizando, Ley 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, la Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, además del decreto 1965 de 2013, Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar y la ley 133 que reglamenta la libertad religiosa para que la Institución Educativa respete las creencias que el educando trae consigo de su núcleo familiar, sin dejar de lado todas aquellas que responden a la prestación del servicio educativo en el territorio colombiano.

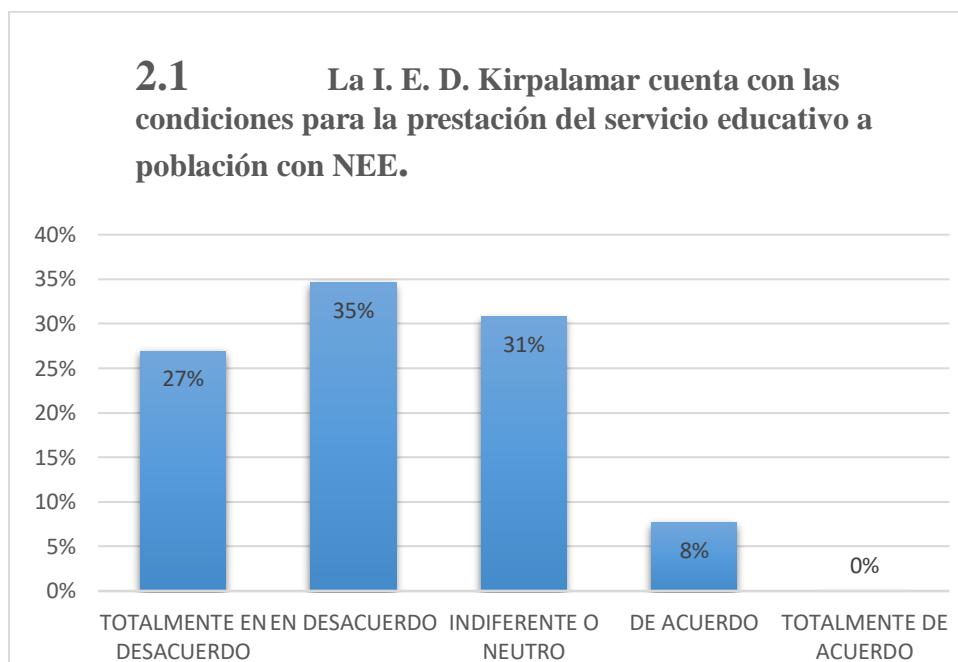
En consideración a esa base reglamentaria, el Estado ha formulado los parámetros necesarios requeridos para la prestación del servicio educativo con especial atención al derecho para todos los niños y niñas de la institución. Tanta es esa disposición normativa que se puede asegurar que la prestación del servicio en la institución se hace de manera obligatoria y gratuita. No obstante, la directriz legal no es la única con la que se puede medir el desarrollo de la asequibilidad educativa.

Otro elemento importante en el que se presentan algunas deficiencias corresponde al tratamiento de minorías, en este caso, de orden inclusivo, y el respeto a la diversidad. A pesar de que el servicio es brindado de conformidad a las directrices reglamentarias, existen vacíos en la disposición de recursos y metodologías.

A modo específico y revisando la encuesta presentada dentro de los enfoques tratados correspondientes a asequibilidad, se encuentran elementos que pueden ser considerados ampliamente. Por ejemplo, en el tema relacionado con las condiciones de prestación del servicio se evidencia la ausencia de los elementos necesarios para estructurar el proceso de una forma clara y de conformidad con los lineamientos del ministerio de Educación Nacional y los requerimientos de la población que se atiende. Esta situación deja clara una de las deficiencias que presenta la institución.

Figura 4.

La I.E.D. Kirpalamar cuenta con las condiciones para la prestación del servicio educativo a población con NEE



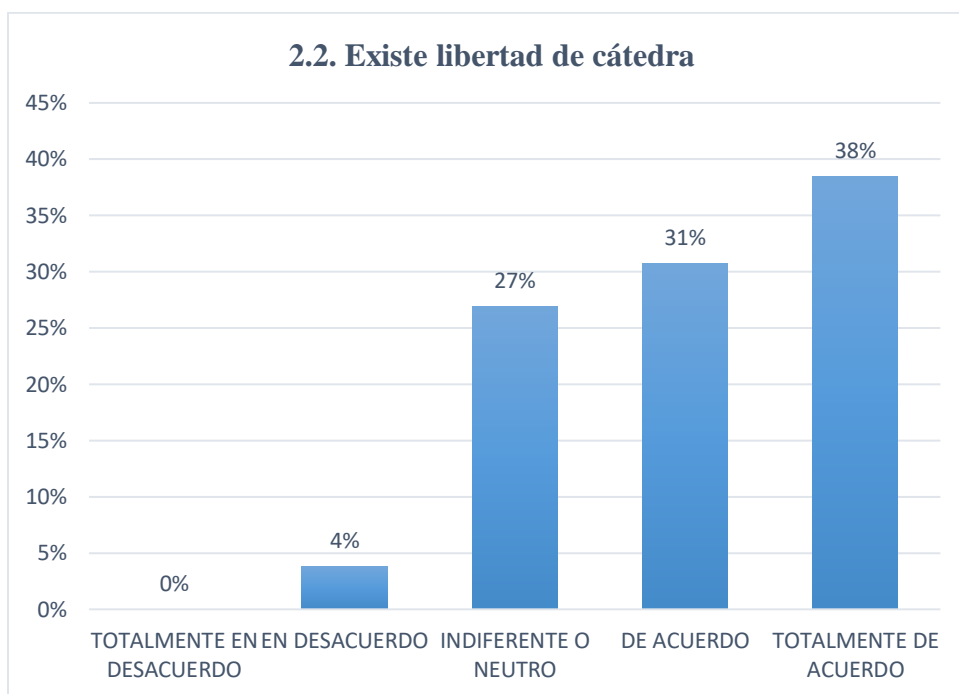
Un segundo elemento revisado en este aspecto es el relacionado con la libertad de cátedra. Cabe anotar que la libertad de cátedra está relacionada fundamentalmente con la alternativa que se da a los docentes de expresar las ideas y convicciones, en relación con la materia objeto de enseñanza, y por lo que cualquier predeterminación de esos conceptos o ideas estaría en controversia con la libertad científica. En términos generales,

“la función que cumple el profesor requiere que éste pueda, en principio, en relación con la materia de la que es responsable, manifestar las ideas y convicciones que según su criterio profesional considere pertinentes e indispensables, lo que incluye la determinación del método que juzgue más apropiado para impartir su enseñanza”. (Sentencia T-588/98, Corte Constitucional).

Teniendo claro esto se evidencia que gran parte de los docentes perciben respeto por las actividades que rodean su práctica educativa, a pesar de que a una parte lo asume con indiferencia en un primer caso, y en un segundo caso con total negación.

Figura 5.

Existe libertad de cátedra.

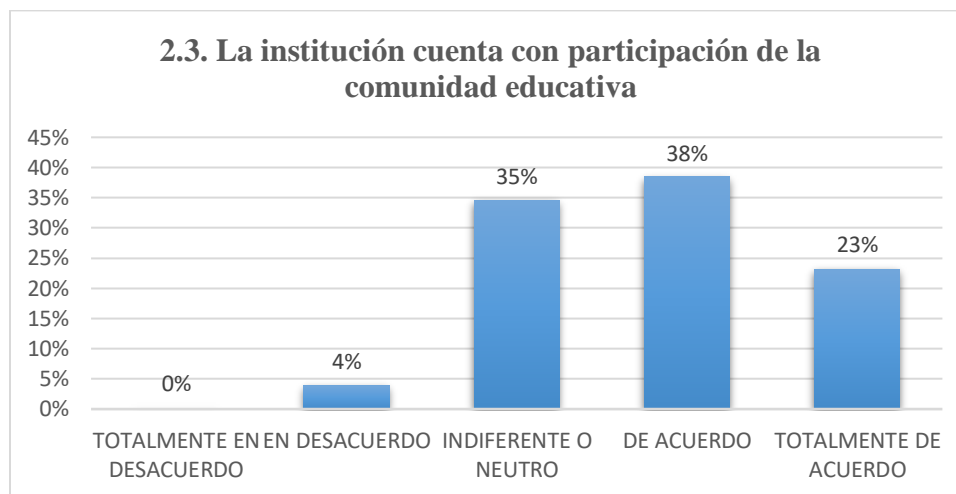


Desde otro enfoque de la asequibilidad; el relacionado con la participación de la comunidad educativa⁴, la percepción de los encuestados tiende a asumir que existe participación de los entes institucionales, aunque hay porcentaje que lo percibe con indiferencia.

⁴ Conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos y administradores docentes

Figura 6.

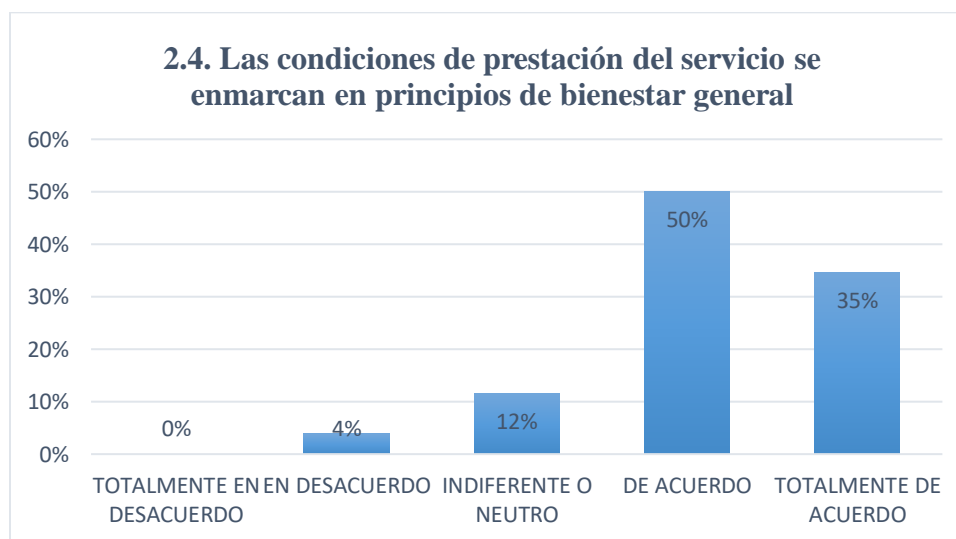
La institución cuenta con participación de la comunidad educativa



Al indagar sobre las condiciones en que se brinda la cátedra educativa de conformidad con los principios de bienestar general, es decir todo lo relacionado con un estado de satisfacción personal, de comodidad y de confort positivo y adecuado (salud, éxito, placer, alegría y armonía) los docentes indagados asumen que las condiciones actuales son propicias. Solo una parte muy pequeña o asumen una posición de indiferencia o se encuentran insatisfechos.

Figura 7.

Las condiciones de prestación del servicio se enmarcan en principios de bienestar general.

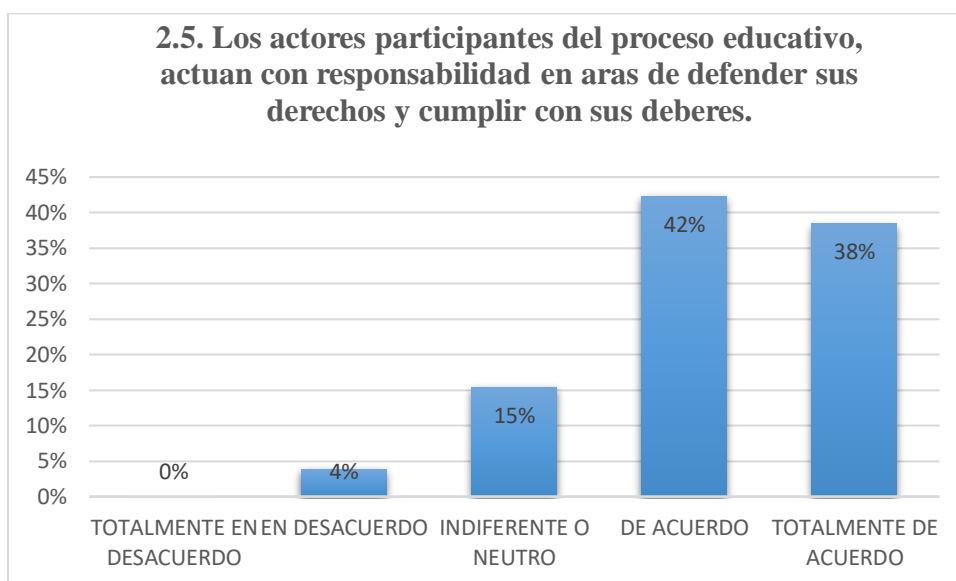


Frente a los actores que participan activamente en el proceso educativo y su actuación en aras de la defensa de los derechos y cumplimiento de deberes, la percepción es similar.

Los docentes sienten que hay un alto grado de responsabilidad frente al tema. Solo un porcentaje muy bajo considera que estos temas no son defendidos o les es indiferente el asunto en cuestión.

Figura 8.

Los actores participantes del proceso educativo actúan con responsabilidad en aras de defender sus derechos y cumplir con sus deberes.

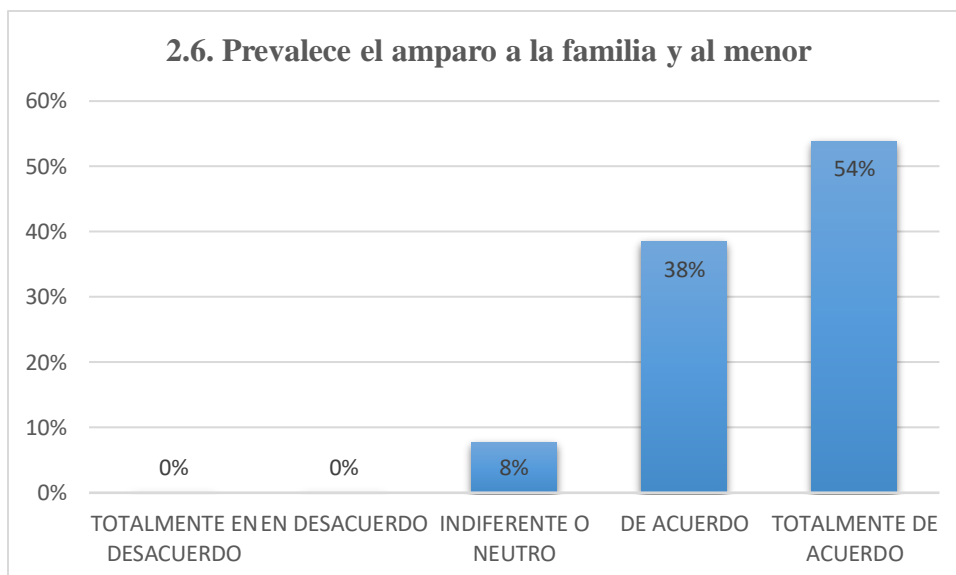


Finalmente, el último elemento indagado correspondiente a la asequibilidad fue el concerniente al amparo a la familia y al menor⁵. Al indagar sobre su prevalencia al interior de las prácticas institucionales, se percibe la aceptación y uso de esta política como parte de los procesos educativos. En un mínimo porcentaje el tema es indiferente.

⁵ Consagrado como principio constitucional en el artículo 44 de la Constitución Nacional de 1991.

Figura 9.

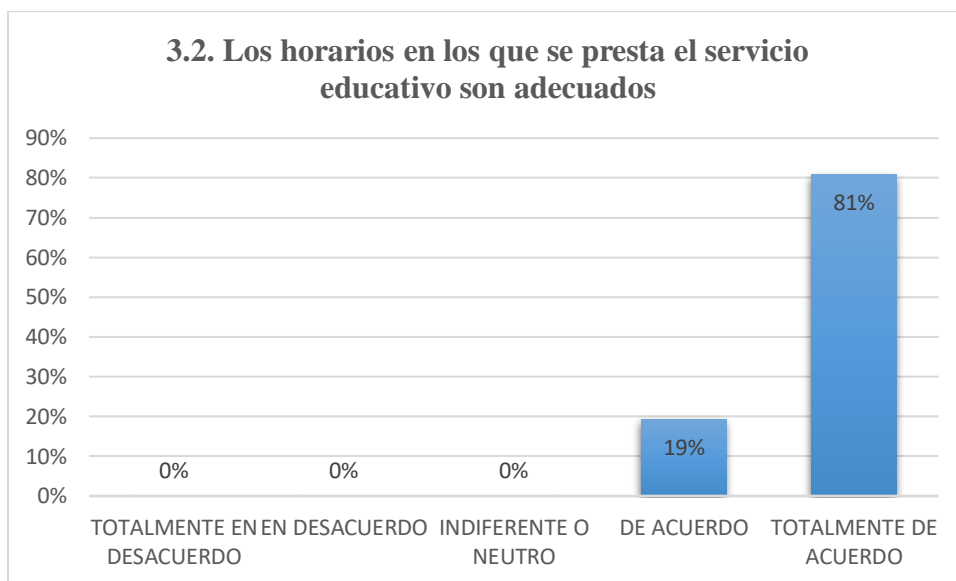
Prevalece el amparo a la familia y al menor.



Un segundo bloque de preguntas hace referencia a la percepción de los docentes frente a Accesibilidad. Se recordará que el interés de este enfoque está inclinado a garantizar a todos el acceso pertinente a una educación sin discriminaciones. En ese sentido se revisa la aplicación del modelo de gratuidad al interior de la institución, modelo que fue promulgado con el decreto 4807 de diciembre 20 de 2011 y por el cual se encuentran las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y medios de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación. Por tratarse de una institución de carácter público la educación brindada en la I.E.D Kirpalamar es gratuita.

Figura 10.

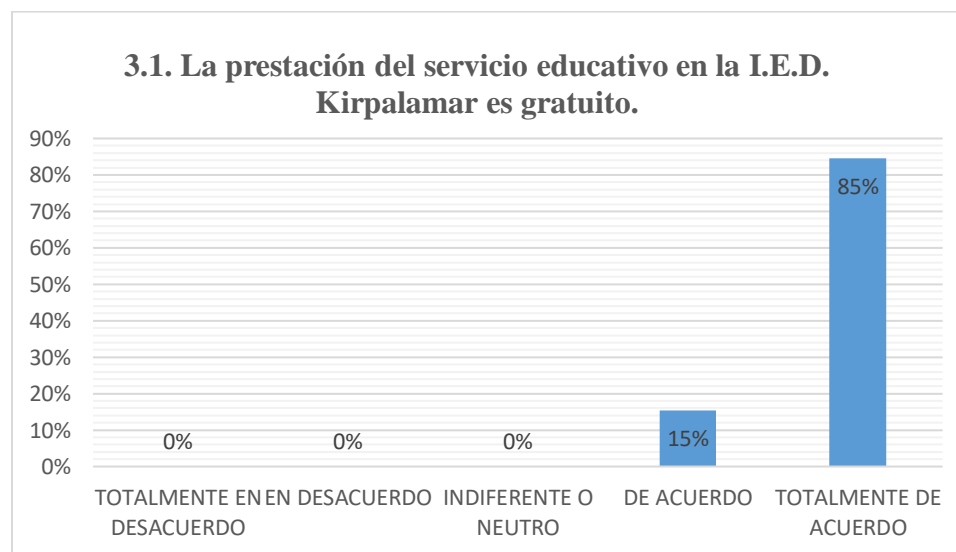
Los horarios en los que se presta el servicio educativo son adecuados.



En esa misma órbita se indaga sobre la pertinencia de los horarios en los que se presta el servicio educativo, a lo cual los docentes responden afirmativamente.

Figura 11.

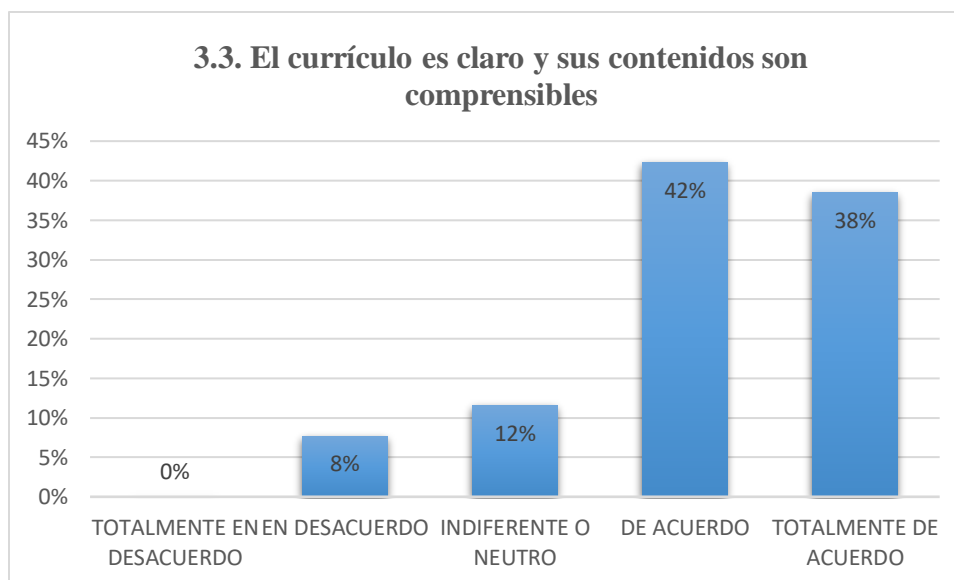
La prestación del servicio educativo en la I.E.D. Kirpalamar es gratuito.



No obstante, al pasar al tema de currículo, esta percepción comienza a sufrir variaciones. A pesar de que la mayoría perciben que el currículo institucional es claro y sus contenidos son comprensibles, a una minoría le parece que el currículo no es satisfactorio o le es indiferente su estructuración. Esta percepción haría suponer que existen prácticas educativas que no se ajustan a la planeación esperada o que en unos pocos casos esa planeación no responde a las necesidades de la población atendida.

Figura 12.

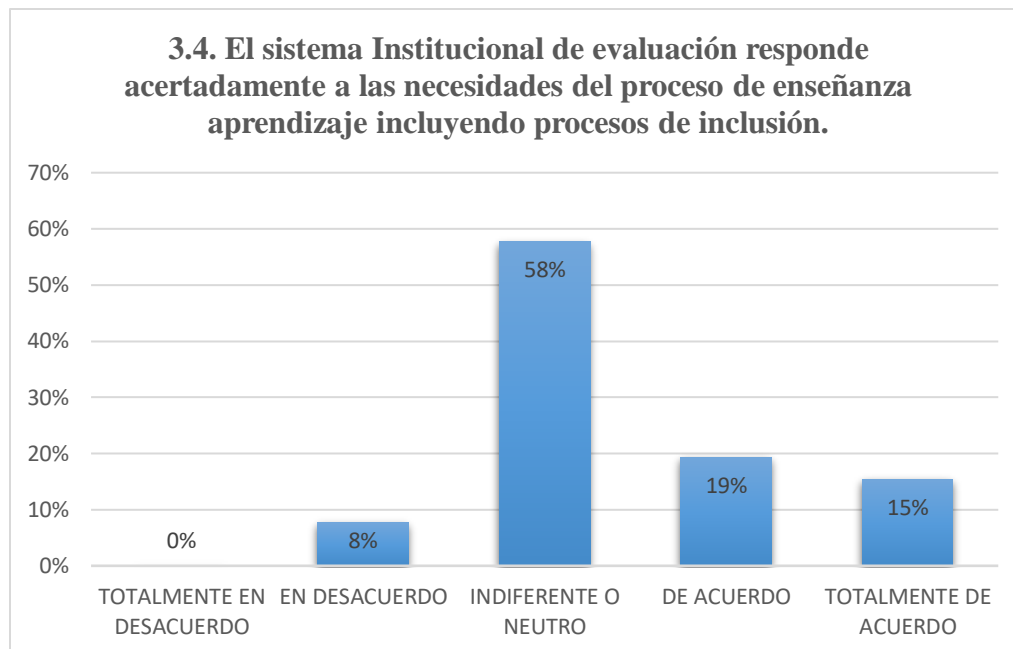
El currículo es claro y sus contenidos son comprensibles



Esta percepción se enlaza fuertemente con el siguiente ítem encuestado: sistema de evaluación. En este punto los docentes no están considerando que no se está tocando acertadamente los procesos de inclusión y que existe desconocimiento frente a esta temática. Por lo menos es lo que se logra dilucidar al revisar las respuestas otorgadas en la encuesta aplicada. Tal situación lleva a suponer que, se puede tener un sistema de evaluación aceptable pero que al momento de aplicar variaciones requeridas en casos de inclusión el documento y su aplicabilidad se quedan cortos.

Figura 13.

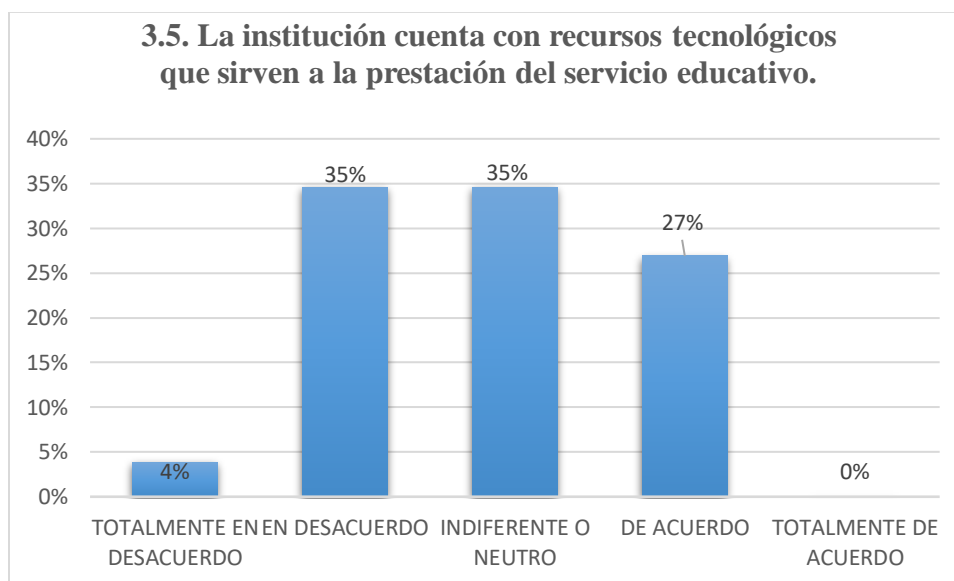
El sistema institucional de evaluación responde acertadamente a las necesidades.



El último tema tocado en el enfoque de accesibilidad es el pertinente a los recursos tecnológicos necesarios para la prestación del servicio educativo. Los docentes visibilizan la necesidad de tales herramientas, pero agregan la preocupación por la presencia de recursos que no son utilizados al interior de las aulas. Solo una mínima parte de la población indagada cree que existen los recursos suficientes y necesarios.

Figura 14.

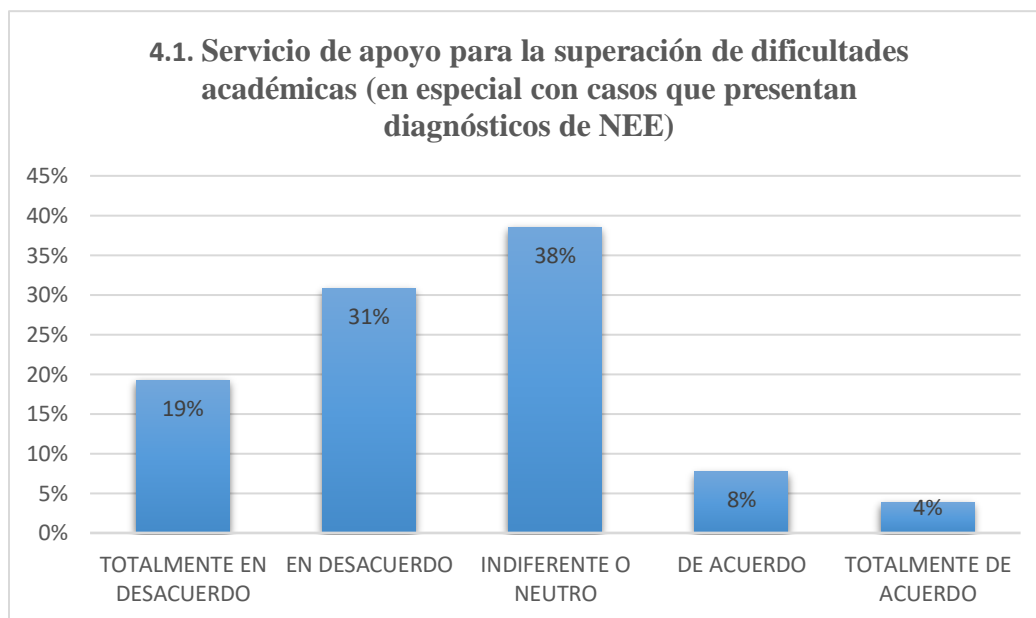
La institución cuenta con recursos tecnológicos que sirven a la prestación del servicio educativo.



El siguiente enfoque de las tres A para analizar es el concerniente a la Aceptabilidad. Se recordará que es el relacionado con asegurar que los procesos y contenidos impartidos sean relevantes y de calidad, culturalmente apropiados y consecuentes con los derechos humanos. De acuerdo con la encuesta el primer ítem indagado corresponde al servicio de soporte para la atención de dificultades académicas y en especial en los casos de diagnósticos con discapacidad.

Figura 15.

Servicio de apoyo para la superación de dificultades académicas (en especial con casos que presentan diagnósticos de NEE).



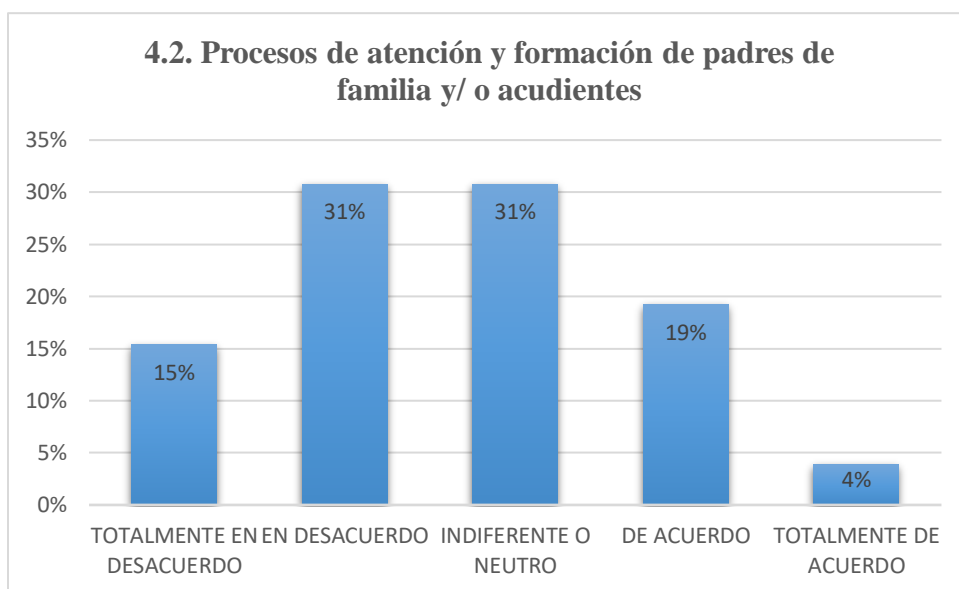
Según la percepción docente, ese aspecto no se viene dando y si se da es desconocido. En un mínimo porcentaje se cree que hay algún tipo de acompañamiento que puede dar respuesta a este tema. Tales afirmaciones sugerirían que no existe un parámetro institucional claro, proceso o ruta que brinde acompañamiento real de casos y que los pocos procedimientos abordados son incipientes y poco efectivos.

En cuanto a los procesos de atención y formación a padres de familia o acudientes, el segundo elemento abordado en esta sección, los resultados son bastantes dispersos. Por un lado, una gran parte de los docentes cree que los esfuerzos realizados no son suficientes o no han dado los frutos esperados y por el otro, asumen la existencia de al menos un inicio en la incorporación de padres en este proceso. Cabe anotar que en el caso específico de la educación inclusiva esta

parte, la de los padres y acudientes, si no es la única importante, si es una de las más influyentes en el retroceso o avance de los niños.

Figura 16.

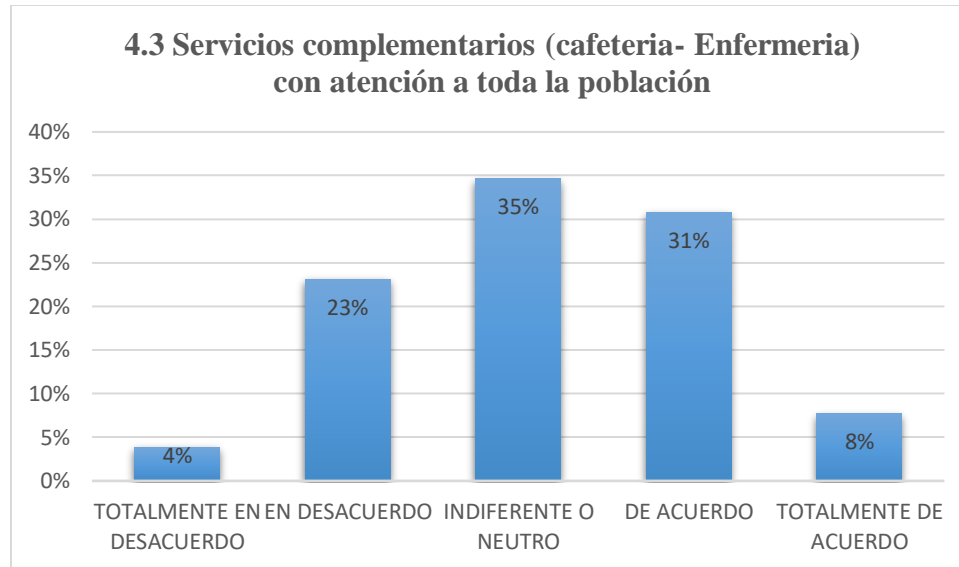
Procesos de atención y formación de padres de familia y/o acudientes.



Otro elemento trascendente en este análisis es la atención que brindan los servicios complementarios a toda la población educativa. Según los docentes, existe, es usada y se mantiene un grado de satisfacción frente a esta. Sin embargo, hay una parte de los docentes que no la usa o que no le parece que esté prestando satisfactoriamente.

Figura 17.

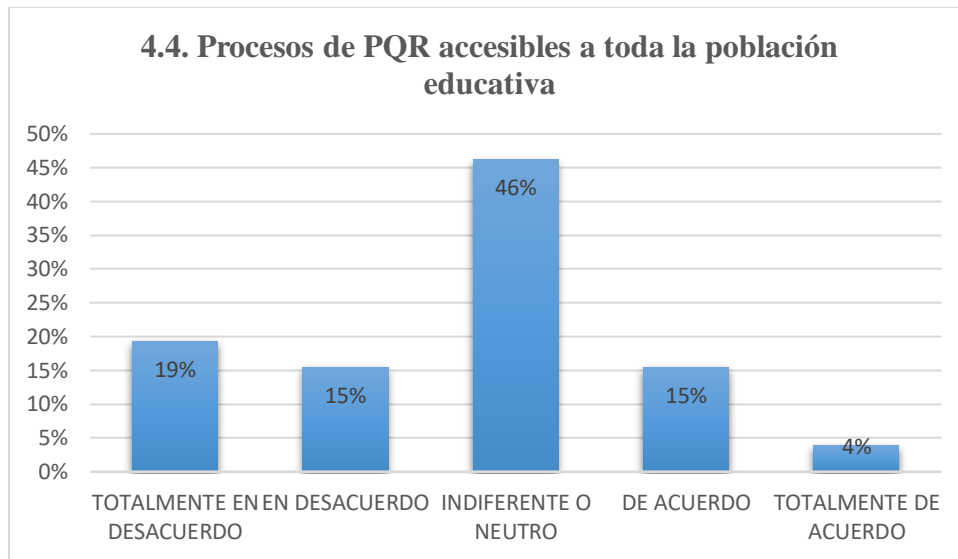
Servicios complementarios (cafetería-enfermería) con atención a toda la población.



Esto lleva a pensar en el factor satisfacción del servicio, asumido como “el nivel del estado de ánimo de una persona que resulta de comparar el rendimiento percibido de un producto o servicio con sus expectativas” (Kotler y Armstrong, 2007), en este caso el servicio educativo. Surge entonces la necesidad de revisar la herramienta que la institución aplica para medir esos niveles de satisfacción y se encuentra que, según los docentes, la herramienta es desconocida por gran parte de ellos o simplemente no son accesibles a toda la comunidad educativa.

Figura 18.

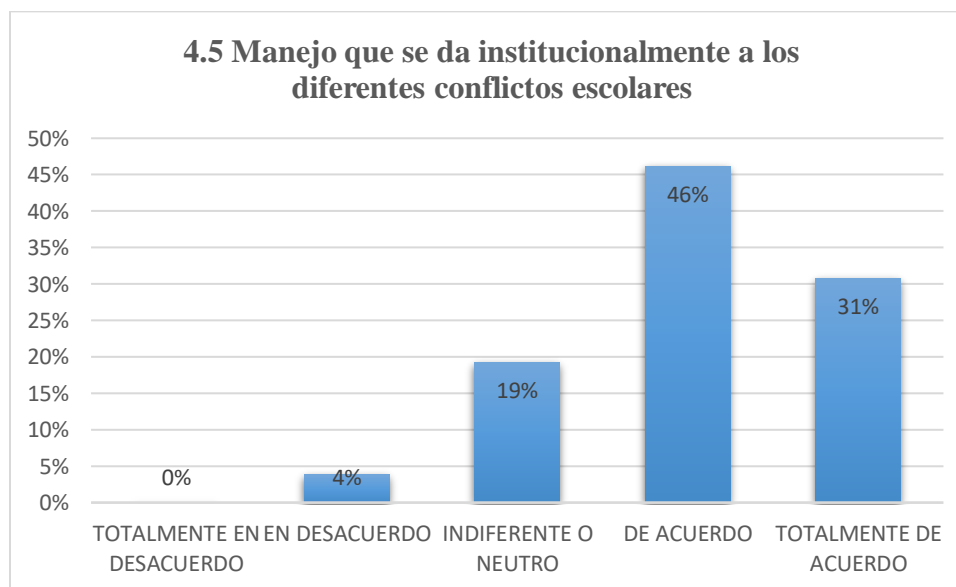
Procesos de PQR accesibles a toda la población educativa.



En cuanto al parámetro correspondiente al manejo de los conflictos escolares la percepción de los docentes indica que se sienten confiados con el manejo que se da al tema. Da a entender que los procesos realizados en torno al tema, responde con cierto grado de certeza a las necesidades de la comunidad estudiantil.

Figura 19.

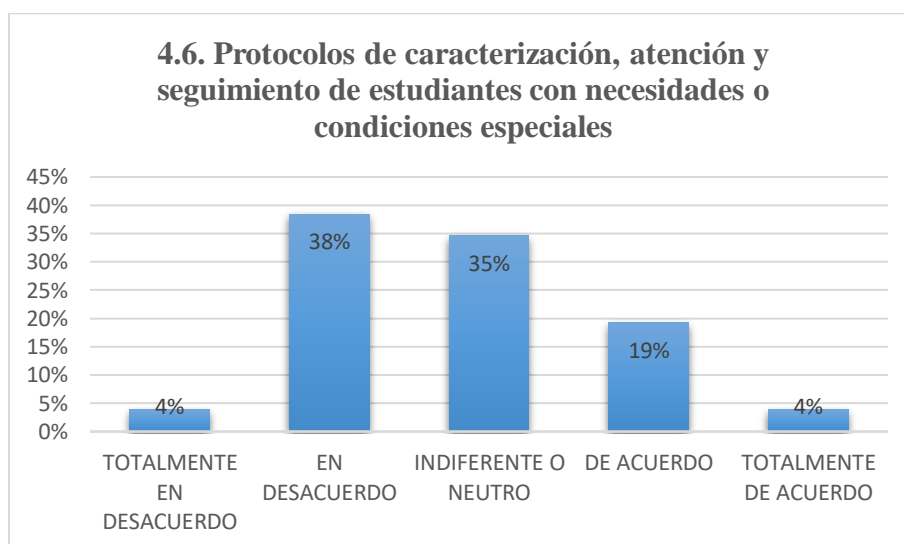
Manejo que se da institucionalmente a los diferentes conflictos escolares.



No obstante, los buenos resultados en cuanto a los procesos de convivencia el desarrollo de las actividades dedicadas a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales no recibe la misma aceptación. Según la encuesta, los docentes creen que los protocolos de caracterización, atención y seguimiento a estudiantes en esa condición no son óptimos o no se conocen, lo que hace pensar que no existe una política clara frente al tema. Solo una mínima parte de los docentes identifican información al respecto.

Figura 20.

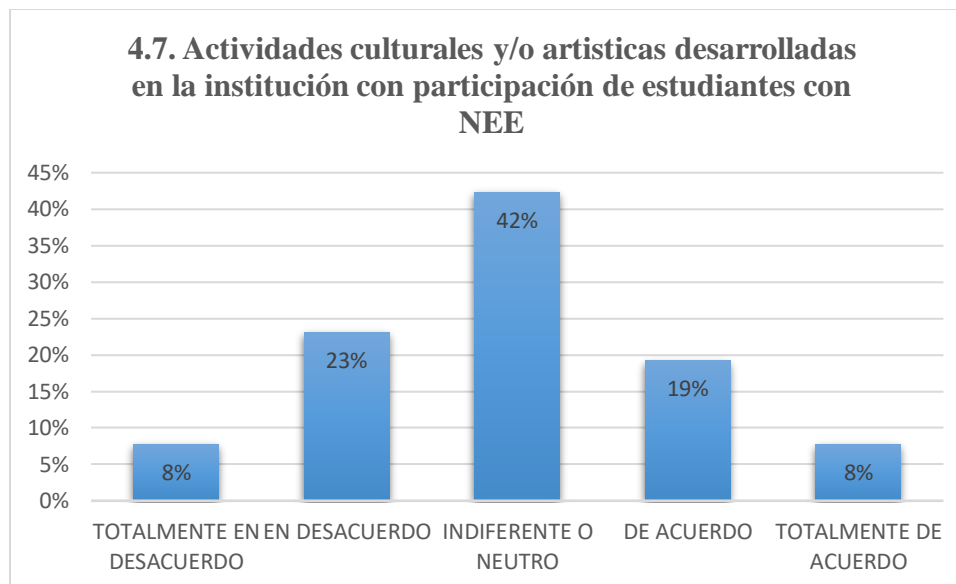
Protocolos de caracterización, atención y seguimiento de estudiantes con necesidades o condiciones especiales.



En cuando a las actividades culturales y /o artísticas en las que participan los estudiantes con alguna NEE, los docentes desconocen su alcance. En parte asumen que existen algunas actividades, pero los demás no identifican su realización.

Figura 21.

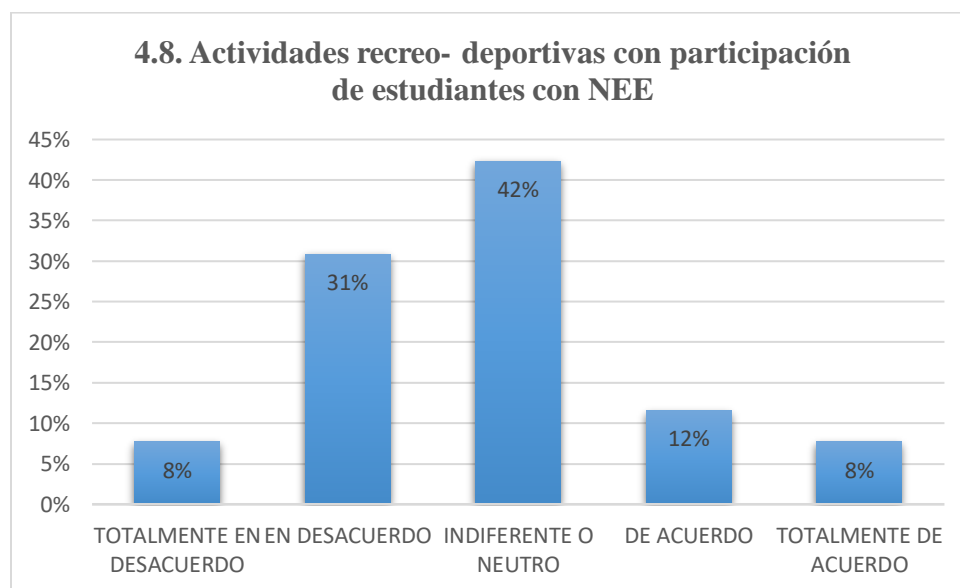
Actividades culturales y/o artísticas desarrolladas en la institución con participación de estudiantes con NEE.



Algo similar sucede con las actividades de carácter deportivo. Los docentes en su mayoría desconocen las actividades o no están de acuerdo con la manera en que están son planeadas y realizadas.

Figura 22.

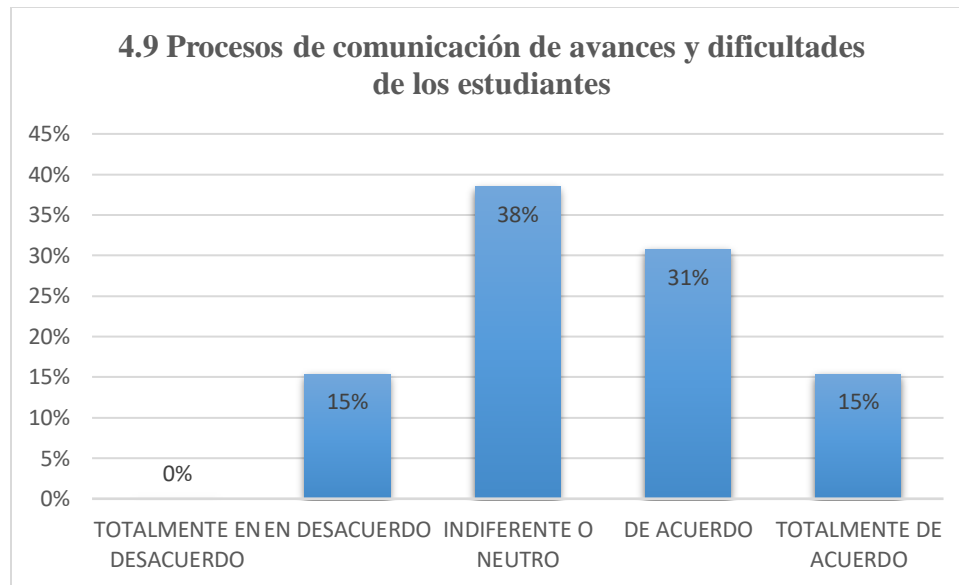
Actividades recreo-deportivas con participación de estudiantes con NEE.



Frente a los procesos de comunicación de avances y dificultades de los estudiantes se logra detectar cierto grado de conocimiento y aceptación de los procesos institucionales. No obstante, existe un buen porcentaje que no se identifica con esos lineamientos.

Figura 23.

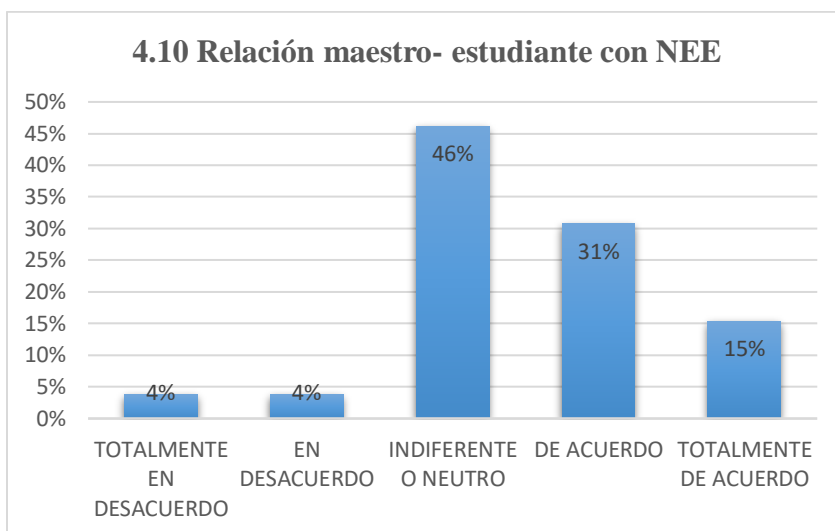
Procesos de comunicación de avances y dificultades de los estudiantes.



El siguiente proceso analizado tiene que ver con la relación maestro- estudiante. Cabe anotar que es un vínculo educativo de ambos actores, el cual nace a partir de un ambiente didáctico, en donde se le dé la oportunidad a cada estudiante de expresarse y desenvolverse para el desarrollo de su aprendizaje, todo desde el componente dialógico. En razón a esto los docentes consultados perciben una relación aceptable con los estudiantes. Sin embargo, al tratarse de estudiantes con NEE existe un desconocimiento del manejo de esas relaciones, situación que es percibida en la encuesta.

Figura 24.

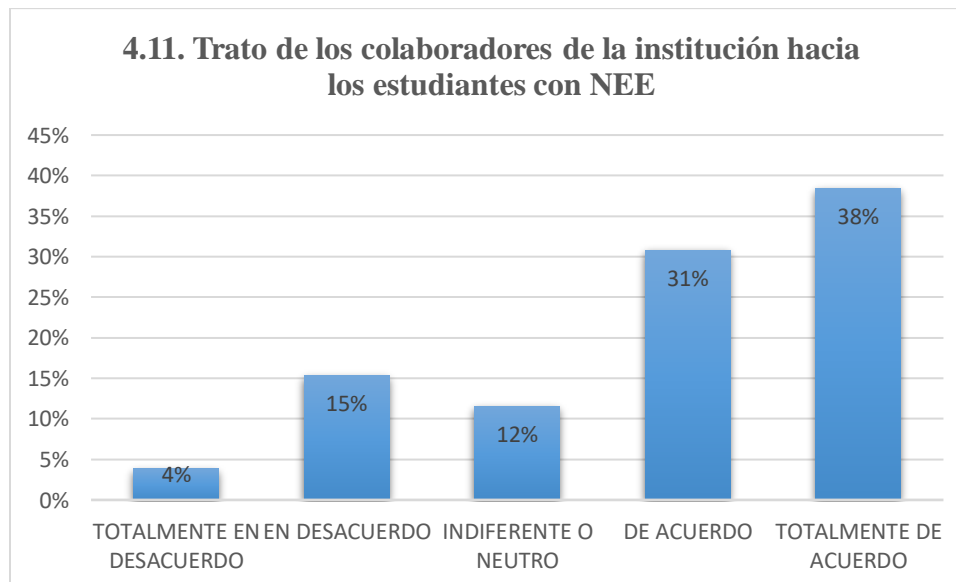
Relación maestro-estudiante con NEE.



Frente al trato de los colaboradores de la institución con los estudiantes con esta condición, los docentes asumen que es pertinente, aunque en un bajo porcentaje exista algún grado de apatía y desconocimiento detectada.

Figura 25.

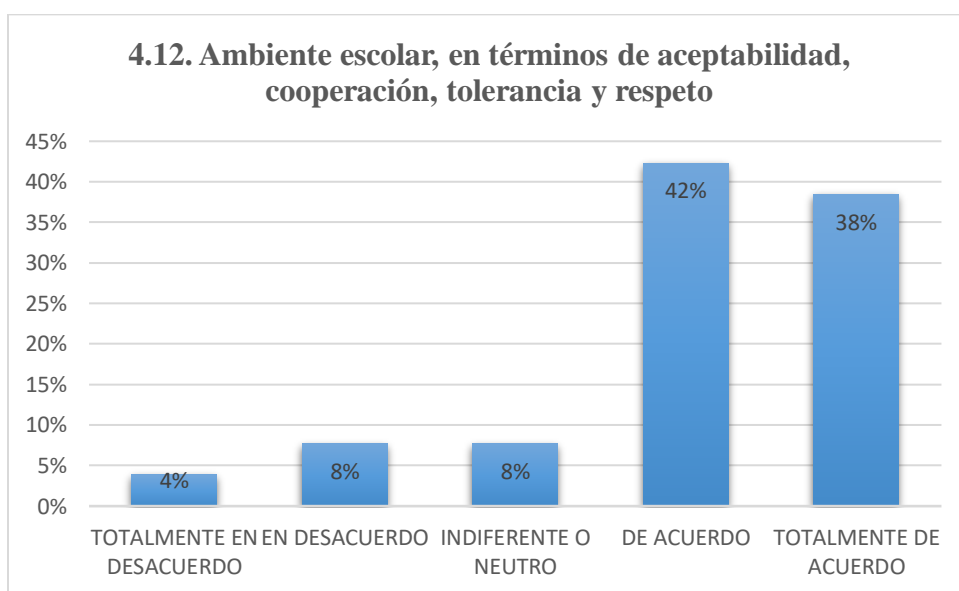
Trato de los colaboradores de la institución hacia los estudiantes con NEE.



El ambiente escolar en general está caracterizado por sentimientos de aceptabilidad, cooperación, tolerancia y respeto, o por lo menos es lo que se evidencia de la percepción recogida entre los docentes consultados. Existe, sin embargo, alguna parte de los consultados que cree que ese ambiente puede mejorar.

Figura 26.

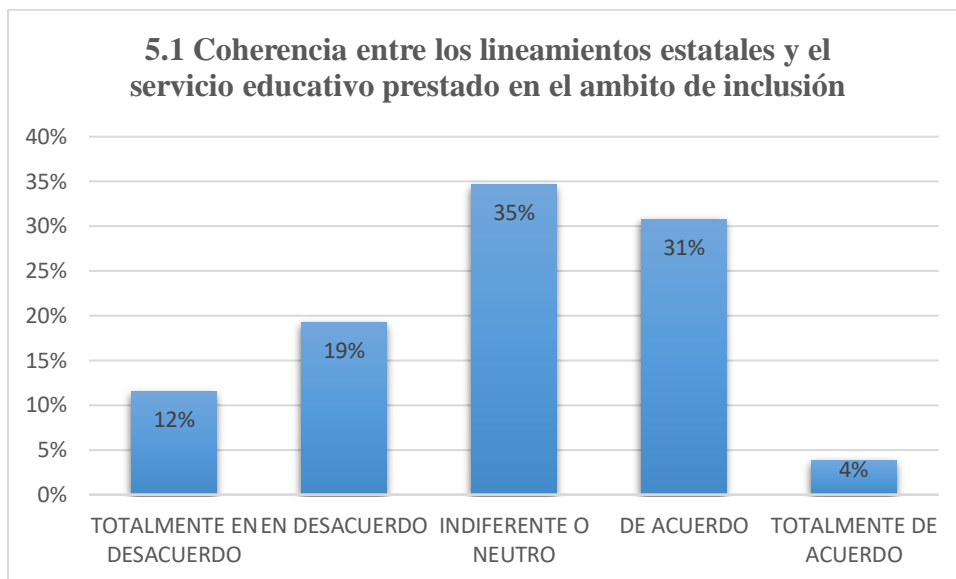
Ambiente escolar, en términos de aceptabilidad, cooperación, tolerancia y respeto.



El enfoque final revisado en la encuesta responde al grado de adaptabilidad del servicio educativo. Desde este se busca que la educación sea capaz de adaptarse y evolucionar de acuerdo con las necesidades, intereses, capacidades y necesidades de cada individuo. Por esta razón se indagó sobre la coherencia entre los lineamientos dados por el MEN y el servicio educativo que se presta. Para los docentes gran parte de los lineamientos dados son desconocidos por lo que no son evidentes en las prácticas al interior del aula. Solo un porcentaje de los docentes asume en sus planeaciones esa información o la lleva a la práctica de aula.

Figura 27.

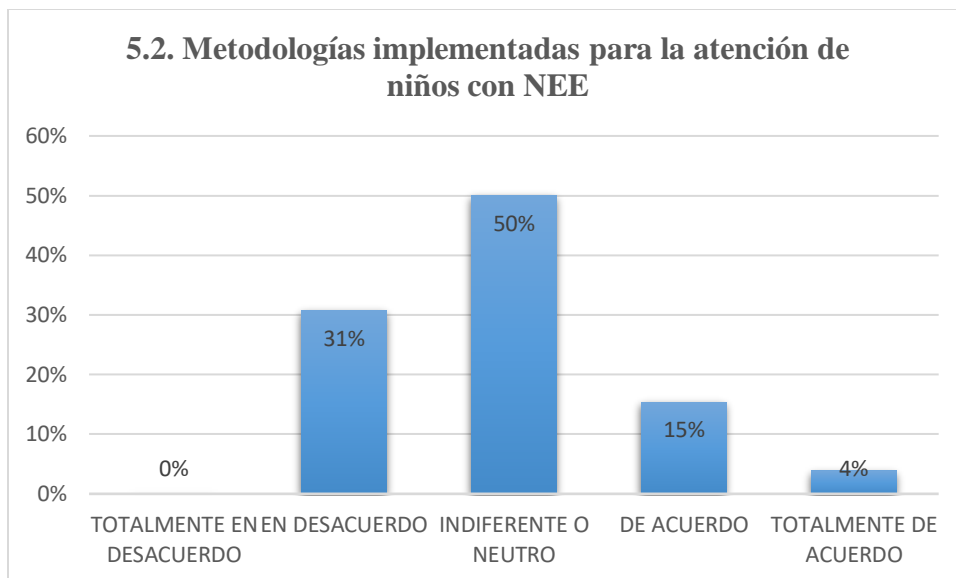
Coherencia entre los lineamientos estatales y el servicio educativo prestado en el ámbito de inclusión.



En cuanto a ese último punto, la planeación va ligada a la metodología usada en la práctica de aula. Según los docentes la atención implementada con los niños con presencia de NEE está alejada de las metodologías propicias para hacerlo adecuadamente, en gran parte por el desconocimiento o la falta de experiencia.

Figura 28.

Metodologías implementadas para la atención de niños con NEE.



5. Discusión

5.1 Dominios Metodológicos y teóricos.

Es importante comprender la educación como; primero, un derecho humano ratificado mundialmente como uno de los procesos más importantes en el desarrollo de cualquier individuo. Segundo, se trata de un proceso complejo y diverso, no solo en cuanto a la cuestión misma de formar, sino al hacer referencia al objeto de ese proceso; los niños y niñas con sus características emergentes.

Para los docentes consultados, la educación inclusiva es un campo aún en exploración. Cada estudiante, como se ha visto en la presente indagación, es un ser diferente y único por lo cual exige del sistema y de quienes lo imparten, la personalización de su servicio educativo. Así mismo ocurre con su aprendizaje que debe responder a teorías, estrategias y factores de calidad que aseguran su eficiencia en términos del mejoramiento de las condiciones culturales y sociales en las que se desenvuelve.

De conformidad con los resultados encontrados dentro de la Institución Educativa Departamental Kirpalamar, esta búsqueda está abocada a diversos factores que no solo la hacen

muy lejana, sino que deja en el aire particulares requerimientos teóricos, metodológicos y de calidad, necesarios para que los protagonistas educativos puedan dar respuesta efectiva personalizada a las características y necesidades de cada alumno.

Al respecto, Muñoz y Lezcano (2012) afirman que “no implica únicamente la asistencia de aquellos estudiantes con discapacidad en el aula o que los docentes den respuesta a sus necesidades, sino que va más allá cómo, dónde, porqué y con qué consecuencias se brinda esa educación”. c

5.1 Dominios Metodológicos y teóricos

Al iniciar el proceso de indagación surgido de esta experiencia investigativa, la primera característica que emerge en el proceso educativo como factor trascendente en la toma de decisiones y que, a la vez, influye tanto en la práctica como en el saber pedagógico es la experiencia. Esta se asocia con las conductas y habilidades recogidas en un periodo de tiempo a haciendo visible, incluso, las impresiones o estados de ánimo. Para esta intervención cobra especial importancia en razón al papel fundamental que cumple en la adquisición de manejo en los casos con estudiantes que presentan algún tipo de NEE. Esa continua experimentación es la única respuesta válida al interior de las aulas de la institución y en términos generales, es el punto de partida de la práctica de aula.

En ese orden de ideas, los docentes crean un *laboratorio exploratorio* en el que interactúan con el estudiante buscando diversas “formas de conocer ... en la que se prueba o se ensaya: hay error, intentos nuevos, a veces resultados efectivos, a veces no, pero ya se tienen la experiencia de dicho ensayo” (Páez ,2015, p172). Tras continuas experimentaciones el docente reconoce el fenómeno que enfrenta.

Esa misma experiencia se hace notable dentro de la práctica, aunque estas últimas no respondan efectivamente a ninguna dinámica teórica o científica, sino que más bien dan cuenta de respuestas positivas y requeridas ante una necesidad atendida. Es algo que Páez (2015), explica al afirmar que la experiencia que se tiene sobre el conocimiento de las cosas y del mundo deja una enseñanza y a su vez esta se asocia a la pedagogía y todos los elementos que rodean el proceso educativo. Es de este modo en que el docente adquiere suficiente dominio pedagógico y por ende comienza a mejorar los resultados educativos.

Además de esta influencia de la experiencia se debe visibilizar la intervención de las emociones en la práctica experimentada dado que, según Páez, “es la experiencia del docente que se incluye en la zona emotiva con la que se hace maestro; no es posible que se piense por fuera de ella.” (2015, p 174). En consecuencia, a la lectura de emociones de los actores de la acción pedagógica, se puede dilucidar el grado positivo o negativo del modelo metodológico abordado, o como es el caso analizado, si la intervención o no, funcionó supliendo algún requerimiento individual del estudiante.

No obstante, esta continua acción propuesta por los docentes surge una necesidad que se relaciona con el desconocimiento de metodologías que, no solo mejoren la praxis, sino que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes atendidos, conforme a la planeación institucional y gubernamental. El desconocimiento no exime de la responsabilidad en cuanto a los resultados, por lo que, en estos términos, la formación docente debe ser un elemento fundamental para el desarrollo eficaz de la calidad educativa. Prats y Reventós (2013), indican que la manera como el educador sea formado y lo que esto significa para su relación con el estudiante una vez que el educador actúe en terreno, hace la verdadera diferencia en el funcionamiento de un sistema educativo. (p.45). Es por esto, que cobra especial atención el

pedido que los docentes hacen y las dificultades que muestran ante el tratamiento de casos de NEE. Más aún, representa una exigencia del servicio educativo consagrado, incluso, en la Ley 115 de 1994, en su artículo 109,

“formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (1994)

Siendo este último proceso tan accidentado se hace necesaria la revisión de la práctica pedagógica, y el reconocimiento de que dadas las falencias surgen preocupaciones y respuestas, que aunque no son ortodoxas, pueden convertirse en el punto de partida para la atención de la particularidad en el interior del aula, hacerlo permite “introducir en el análisis las prácticas comunes... describe articulaciones impensadas al tiempo que establece diferencias específicas de lugar, estrato y posibilidad. La práctica nos dirige siempre a lo singular” (Martínez, p.58)

En ese orden de ideas se descubrió que los docentes reconocen modelos de enseñanza aprendizaje como el aprendizaje colaborativo, las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje basado por proyectos, el diseño DUA- (Diseño Universal de Aprendizaje), aprender haciendo, el reconocimiento de ritmos de aprendizaje y el uso de recursos audiovisuales, entre otros, que son usados de manera accidentada y experimental en su actividad pedagógica cotidiana.

Su uso particular estriba de la respuesta que tal metodología dé al objetivo propuesto en cada caso, a la necesidad del estudiante como centro de toda la actividad, al uso o no de TIC – (Tecnologías de la Información y la Comunicación) , y la manera en que se evaluarán los avances o retrocesos de cada estudiante. Adicionalmente, y en el caso específico de esta

institución, los docentes inician su determinación a partir de la observación personal y cotidiana del comportamiento y trabajo de cada estudiante, dado que la institución no cuenta con un parámetro acordado para tal fin.

Al tener claro que la inclusión evoca la identificación y atención a la diferencia atienden constantemente casos de alteraciones en el desarrollo que afectan la autonomía del niño, el desempeño escolar, alteraciones de conducta o necesidades cognitivas, entre otras de menor aparición. Pero, ante la ausencia de protocolos que den una ruta de manejo concertada y de conformidad con las necesidades individuales, no queda nada más que actuar. Es así como los docentes buscan el desencadenamiento de factores emocionales como sentido de bienestar, armonía, tranquilidad y confianza en los niños, para luego iniciar con la intervención tangible en la planeación y práctica pedagógica, teniendo siempre presente, como se ha explicado anteriormente, las experiencias previas.

5.2 Estrategias usadas para brindar atención inclusiva

La escogencia y aplicación de estrategias pedagógicas depende de las características específicas de cada individuo a tratar, así como del estado de cada niño. Tal caracterización emerge al momento de hacer la observación al estudiante por lo cual es “imprescindible partir del diagnóstico que el estudiante presente”, (Marulanda, E., et al, 2015). Dependiendo de esas individualidades los docentes tienen demarcadas algunas actividades que brindan avance en cada caso, para esta intervención, las estrategias seguidas por los docentes tienen que ver con acciones de índole **motriz, cognitivo y emocional**. Cabe aclarar que no siempre se tiene un diagnóstico médico que permita ubicar al estudiante en tal o cual proceso de manera efectiva, lo que en ocasiones lo hace pertenecer a un círculo de intentos de atención no definidos o incluso a la ausencia de atención.

En el caso de las dificultades **motrices**, es usual incluir al estudiante en actividades de índole deportiva que permitan la iniciación de su desarrollo. Se entiende esta estrategia en base a lo expuesto por autores como Sánchez Bañuelos (1986, citado por Blázquez, 1998), explican que un individuo inicia cuando desarrolla una operatividad básica, en actividades deportivas, específicamente situación de juego o competición. Tales actividades son adaptadas y dan solución a las diferencias individuales, promoviendo la innovación y la adaptación a las normas. Desde el punto de vista pedagógico, Freire (1970) defiende la interacción y la comunicación humanas logradas en entornos similares a estos, como parte un “proceso liberador”, que lleva a convertirse en fases de continuo descubrimiento de la realidad que lo rodea.

Así, aparecen otras ventajas aducidas al trabajo deportivo, que incluyen la formación integral del individuo, la fusión de capacidades perceptivas, condicionales y sociales conseguidas con el deporte, la inclusión de manera progresiva de actividades cada vez más adaptativas, el respeto a los niveles y ritmos de aprendizaje, pero sin degradarlo o alejarlos de procesos pedagógicos de formación y competencia y, en consecuencia, la integración social y el trabajo en equipo.

Según Germán (2001), uno de los beneficios más importantes para tener en cuenta es el psicológico, ya que toda persona con alguna disminución de sus capacidades tiene que enfrentarse a una serie de barreras, las cuales tendrá que sortear diariamente. De ese mismo modo, enumera grandes beneficios a través del deporte adaptado: ayuda en un principio a abstraerse por momentos de lo que esas barreras acarrearán; además fortalecerá su psiquis (afectividad, emotividad, control, percepción, cognición). Pero lo más importante es que el deporte crea un campo adecuado y sencillo para la auto -superación, ella busca establecer objetivos a alcanzar para poder superarse día a día y luego a partir de ellos proyectar otros

objetivos buscando un reajuste permanente, un feed-back. En general, “La auto-superación no sólo acarrea beneficios de índole psicológica sino también social”. (German, 2001, p. 1)

En definitiva, las personas con discapacidad, a través del deporte mejoran su autoestima, fomentan su autonomía y nivel de independencia, el espíritu de lucha y el trabajo en equipo, se sienten más capaces de afrontar nuevos retos y, finalmente, mejoran su calidad de vida (Fundación También, 2011), llevando a pensar que, es una de las estrategias con mejores campos de acción para el enfrentamiento de discapacidades motrices, en el entorno analizado.

Dentro de esas actividades usadas institucionalmente en la rama deportiva se encuentra la natación. Tal actividad posee múltiples beneficios que incluyen, el mejoramiento del esquema corporal (lateralidad, orientación, equilibrio, etc.), el aumento y desarrollo del tono muscular; control del aumento de peso y hacer más asequible el movimiento de cuerpos pesados, promoviendo su participación en la práctica deportiva. (Medina, Prieto y Fernández, 2000). Por otro lado, controlan los niveles de fatiga y cansancio de las personas al ser un medio que permite descansar o bajar la intensidad cuando el individuo lo necesite; fomenta y ayuda en la búsqueda de un autoconcepto y autoestima favorable, favorece las relaciones sociales con sus compañeros del entrenamiento, mejora su autonomía, independencia y motivación, entre otros. En términos generales y de conformidad con hallazgos de múltiples estudios, “los deportistas con discapacidad valoran más la capacidad de realizar nuevas amistades, viajar o prestar ayuda a los demás, debido a las necesidades sociales de dicho colectivo” (Gutiérrez y Caus, 2006), lo que lleva a pensar en el mejoramiento de la calidad de vida.

Otra estrategia usada por los docentes es el dibujo y la pintura, incluso con actividades muy sencillas como la dactilografía que, según su percepción, muestran cambios positivos progresivos. Al respecto, autores como Gardner y Goodman, en Vanoni, E (2007), relacionan el

arte y la ciencia con el desarrollo de sistemas simbólicos, inhibiendo o intensificando habilidades, a tal punto de relacionarlas con procesos de cálculo, ingenio, manipulación, aplicación y lectura, entre otras, trascendentes en el aspecto **cognitivo**.

Y es que, el arte tiene esa característica positiva que no solo potencia el desarrollo de la imaginación, sino que ofrece la integración de mecanismos de expresión únicos en casos en los que la comunicación es reducida o se encuentra con rezagos. Es natural que, al hacer asociaciones, los niños, se ven en la necesidad de compartir inquietudes que afloran de manera creativa y de forma particular; más aún, si les es difícil la transmisión de sus ideas, la expresión de sentimientos o la realización de actividades que implican movimiento, ritmo o secuencia. El arte llega como impulso creativo, como herramienta alterna que no solo favorezca el desarrollo de esas habilidades en crecimiento, sino que aflore otras que se acoplen a su contexto.

Según Pauline Tilley, (1991) “... no debe pensarse al arte tan sólo como si se tratase de una ayuda para el desarrollo cognitivo y motor, que la adquisición de los conocimientos y de las capacidades no constituye un objetivo primordial”. Se trata entonces de un espacio lúdico, de disfrute, satisfacción y exploración de la imaginación creadora.

Es ahí donde los docentes de la institución resaltan la importancia de estos espacios de interacción artística. Muchas de las experiencias comentadas resaltan incluso la adaptación de materiales, herramientas o técnicas para brindar un acompañamiento mucho más específico a los niños. Cabe anotar que, es difícil encontrar espacios recreativos y artísticos institucionales, definidos y pensados para niños con NEE, asociando la discapacidad a la falta de posibilidad o a la carencia de, como si al hablar del estudiante se refiriera a un ente vacío y sin oportunidad de avance o en el mejor de los casos a otro niño más de la lista. En ese sentido L.S. Vygotsky (1990), aclara que, “las cuestiones de la educación de los niños defectuosos pueden ser resueltas

solo como problemas de la pedagogía social... hay que educar no aun niño ciego, sino y ante todo a un niño”.

En contraposición a esta dinámica se encuentra el uso de tecnologías de la información y la comunicación para la atención de necesidades **cognitivas**. Los docentes refieren una angustiosa escases de estos recursos haciéndolos muy restringidos para toda la población que lo necesita.

Existe una gran variedad de estilos y ritmos de aprendizaje lo que hace que el docente se enfrente a necesidades con la misma amplitud diversa. El objetivo finalmente, tanto para los niños con NEE como para los demás participantes, es proveer herramientas que les permita integrarse a la sociedad y sentirse parte de ella. La implementación de TIC, de manera pertinente y contextualizada es altamente significativa e incluyente, proveyendo a los niños la facultad de manejar el mismo lenguaje que sus iguales, potenciando la equidad y brindando un trazado metodológico tan diverso con los avances y habilidades del mismo estudiante. Adicionalmente, las herramientas TIC promueven la colaboración cognitiva, desarrollando procesos mentales que son reorganizados y ampliados de conformidad con la evolución de cada uno.

Se debe agregar que, debido a la continua necesidad de herramientas tecnológicas que procuren la interacción de los estudiantes, surgen alternativas que atiendan esos requerimientos. Aparece entonces, según la percepción docente, el trabajo colaborativo.

Es importante en este punto comprender que las relaciones de los componentes de un grupo son tan o más importantes que el mismo trabajo académico. Peters (2002), asocia el trabajo colaborativo con perseguir metas “como el desarrollo individual y la madurez de los participantes, su integración y responsabilidad social, la autorrealización a través de la interacción en un espacio relativamente libre de control, así como ayudarles a enfrentarse con su

existencia”, incluyendo acciones que lleva a la resolución de problemas y la adquisición de valores y normas necesarias para la convivencia.

Para los docentes, la generación del trabajo colaborativo promueve la deconstrucción de posturas, lo que lleva no solo al niño sino también al docente, a enfrentarse a ideas infundadas, métodos, estrategias, formas que son valoradas, reestructuradas para luego hacerlas complejas estrategias de interacción con otros. Algo similar ocurre con la generación de roles de liderazgo y participación en prácticas específicas de acuerdo con los intereses de cada estudiante. Dada esa particular importancia que se da al trabajo a partir de la interdependencia positiva en la que los miembros de un grupo persiguen un objetivo común; la promoción de la interacción, la generación de responsabilidades individuales, el desarrollo de habilidades y destrezas a partir del apoyo a otros y la interacción positiva en la que la cooperación es la base del desarrollo constructivista del conocimiento, fundamentos propios del trabajo colaborativo brindados por Johson y Johnson (1986) y Waggoner, (1992), (citados en Scagnoli, 2005), hay un factor que es reconocido por los docentes como determinante en el desarrollo del estudiante con NEE: el acompañamiento de su círculo familiar.

Indiscutiblemente el rol de la familia en el campo educativo es inamovible. Los padres de familia o cuidadores, que según Vargas A, (2018)

“son fundamentales en lograr al máximo que la inclusión de sus hijos e hijas sea una realidad en las instituciones educativas. Son copartícipes del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), ellas conocen a sus hijos y por tanto pueden hacer aportes enormes en la definición de esos ajustes y en la identificación de estrategias de comunicación, entre otros. Son corresponsables y por tanto facilitan procesos de articulación con salud y participan en la conformación de redes de apoyo” (p.78)

Sin embargo, esa participación al interior de la institución no se logra tangiblemente. Los docentes informan que, en muchas ocasiones se reconoce en el aula alguna deficiencia, pero es rechazada por los padres dada la inclinación a tratar con “normalidad” la diferencia, relegando el papel del acompañamiento médico y el trabajo terapéutico. Esto se presenta, quizás por el miedo al rechazo colectivo, por las dinámicas culturales que se manejan en torno a la diferencia o porque simplemente no existe aceptación de la condición de sus hijos: “En mi familia no pasa eso y no va a pasar”. En consecuencia, de estas dinámicas nada positivas, surgen dificultades para el acompañamiento real hacia el estudiante, ya que, al desconocer un diagnóstico claro brindado por profesionales de la salud, no contar con el acompañamiento de padres para terapias, actividades o refuerzos en casa, es casi imposible brindar orientaciones que permitan el avance del estudiante con NEE.

Es clara la importancia de los padres no solo al cumplir el rol de cuidadores, sino al participar activamente en la formación de sus hijos, aunque, en la institución esto se ve marcadamente rezagado.

Como compensación, los docentes buscan alternativas que les permita avanzar, así sea de manera incipiente con los procesos de los estudiantes, lo que los lleva a fortalecer el apoyo y la colaboración entre compañeros, con los que comparten experiencias exitosas.

Esa colaboración da nuevas oportunidades de desarrollo y acompañamiento surgidas de la reflexión compartida y como respuesta ante dilemas y problemas en la práctica individual con cada caso. Es por eso por lo que, “la colaboración se constituye así en una herramienta para la mejora de la enseñanza dado que los intercambios proveen los recursos para aprender en y desde la práctica, alentando diálogos fundamentados en la experiencia de clase” (Jäppinen, Leclerc y Tubin, 2015 y otros).

Este elemento es uno de los factores más fuertes en la atención inclusiva en la institución. A pesar de que no surge como una política sistematizada, tiene grandes alcances y niveles de eficiencia, sobre todo en lo que respecta a las metodologías y recursos aplicados en el aula. Es precisamente esta característica lo que la hace tan valiosa para la dinámica analizada, por cuanto “la interacción con colegas se valora como positiva solo en cuanto se torna relevante para satisfacer las urgencias que demanda el aula” (Lavié Martínez, 2004b).

En relación con el uso de estrategias en el campo **emocional**, los docentes dan relevancia al trabajo de sensibilización, la búsqueda de ambientes agradables y cómodos para los estudiantes. Esta es la razón por la que continuamente formulan actitudes y rituales de clase que tienen como eje fundamental al estudiante que buscan afanosamente generar interacciones significativas. Tal interacción es la que finalmente da espacio a conexiones que brindan como resultado el aprendizaje. Jackson (1992), lo explica al afirmar que tiene igual importancia los acontecimientos para comentar, como las interacciones más rutinarias olvidadas.

Más aun, J. Piaget (en Cazden, 1991) encontró que cuando los niños trabajan mancomunadamente y emiten opiniones diversas se generan perturbaciones cognitivas y como consecuencia el conflicto cognitivo. También Vygotsky (1988), defiende el tema de la interacción, cuando centra en su teoría la comprensión de esta como “un medio en el que los niños se desarrollan, rodeados de personas más diestras en el manejo de las tecnologías intelectuales de su cultura” (Rogoff y Tudge, 1997, p.99)

Ahora bien, si el ambiente creado no permite el surgimiento de las interacciones deseadas los docentes buscan sufragar esto, nuevamente, buscando en la experiencia pedagógica de sus compañeros, las posibles opciones de respuesta.

Considerando este punto, surge nuevamente la necesidad de procurar puntos de inflexión y contacto entre los agentes relevantes en el proceso de formación. Cuando no existe una relación directa entre la institución educativa, los padres de familia o cuidadores, los profesionales de la medicina en torno del estudiante con NEE, es imposible lograr avances significativos en su proceso pedagógico. Todos son influyentes, todos son importantes. En ese sentido, la indagación hecha da cuenta de la ausencia de comunicación entre los diferentes entes, generando como consecuencia tropiezos en la enseñanza y aprendizaje del estudiante; limitando ampliamente el campo de acción docente, el acceso a recursos, herramientas e incluso aplicando metodologías que no corresponden a la necesidad presentada en cada caso. Esto lleva a pensar, que la comunicación es uno de los factores más importantes en el proceso de inclusión y que, particularmente en esta institución, no ha recibido la atención requerida.

5.3 Criterios del derecho a la educación

En términos de calidad educativa la indagación da cuenta de diversos factores relacionados con cada uno de los criterios tomados como fundamento del documento de las 4^a (Tomasevski,2004). En ese orden de ideas se centrará la observación en el indicador concerniente a la aceptabilidad, que recoge el marco de obligaciones relacionadas con los derechos humanos, procesos de enseñanza y la determinación de estos en los procesos educativos. Allí se vislumbran algunas deficiencias muy marcadas.

Desde el enfoque de planes y programas de estudio, que de conformidad con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, quien ha venido transitando de procesos de integración hacia la inclusión educativa, se encuentran marcadas deficiencias relacionadas con la implementación de ajustes, adecuaciones, apoyos técnicos, materiales y humanos que respondan

al reforzamiento de las habilidades de los estudiantes y a la atención de necesidades específicas que garanticen el avance individualizado y pertinente de los estudiantes con discapacidad.

De este punto puede dar cuenta los comentarios hechos por los docentes consultados quienes se encuentran en contravía de referentes curriculares, como el documento de orientaciones técnicas administrativas y pedagógicas para la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del MEN (2017), en el que se enfatiza la necesidad de flexibilizar las condiciones pedagógicas y curriculares, brindando apoyos y adaptaciones a los estudiantes, buscando respetar a todo nivel el derecho a la educación y la construcción de un proyecto de vida en aras de incluirlos productivamente en la sociedad. A pesar de que los docentes relacionan estrechamente la discapacidad con la implementación de mecanismos innovadores de atención, muchos de los contenidos, procesos y competencias ideados en los lineamientos curriculares nacionales son obviados en razón a la falta de conocimiento en metodologías, que permitan ejecutar planes y programas de estudio en igualdad de condiciones para toda la comunidad educativa.

Sin embargo, surge un aspecto positivo en el proceso de acompañamiento de los estudiantes con discapacidad al interior del aula. De acuerdo con la información recabada, los docentes se preocupan constantemente por brindar ambientes, actividades y herramientas que hagan de estos espacios, lugares acogedores para el niño, generando alto sentido de confianza y armonía, lo que lleva a los estudiantes a participar, desde sus propias limitaciones, activamente en los procesos escolares, logrando su identificación como parte del grupo y un tratamiento de respeto y cooperación de sus iguales. Asimismo, se puede observar una preocupación concreta hacia la generación de empoderamiento de las familias sobre el tema de discapacidad originado principalmente por el colegio, aunque existen aún casos en los que no se han logrado avances

notorios, sí se vislumbra cierto grado de transformación hacia el involucramiento de los cuidadores en el proceso escolar. Quizás esta situación se fundamenta en la apreciación que J. Dewey (1990) hacía con respecto a la relación del ambiente y el desarrollo del niño en el proceso educativo. Para este autor,

“El desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad no puede tener lugar por la comunicación directa de creencias, emociones y conocimiento. Tiene lugar por medio del ambiente... el ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros”. (Cadrecha, M. Á., 1990, pp. 61-88).

Con respecto a los contenidos y métodos pedagógicos, es preciso afirmar que la institución tiene dos factores que afectan el desarrollo óptimo de la prestación del servicio. En primer lugar, la institución no cuenta con parámetros de caracterización, atención y seguimiento de estudiantes con NEE. Aunque todos son trascendentes al prestar el servicio, el proceso de caracterización es fundamental para la generación de un perfil DOFA del estudiante con discapacidad. Sin este insumo o sin la particularización brindada por el especialista médico, no se cuenta con la apreciación amplia del ser humano que se atiende, haciendo que todo el sistema se centre en la deficiencia no en la posibilidad. Así, al no existir una ruta de atención coordinada, conocida por la comunidad educativa y con seguimientos sistematizados, toda la atención se fundamenta en presunciones, experimentaciones y supuestos, haciendo naturalmente, que sus resultados sean poco efectivos.

Ante la falta de una caracterización individual de los estudiantes desde una perspectiva pedagógica se afecta la planeación y ejecución de actividades que respondan oportunamente a las

necesidades de los estudiantes. Tal es el desconocimiento que implica deficiencias en los apoyos requeridos y rezagos en los niños. Por otro lado, la dinámica pedagógica gira en torno a la normalización del estudiante con discapacidad, lo que lleva a la búsqueda de cierto tipo de conocimientos, capacidades intelectuales, sociales, comunicativas y emocionales, características de un grupo, pero que se alejan profundamente de las necesidades del estudiante atendido. Ante esta falta de comprensión de la individualidad de la discapacidad no se responde eficientemente a la situación de cada estudiante dificultando su avance.

Algo similar ocurre con la incorporación de los estudiantes en condición de discapacidad a actividades deportivas o culturales. La institución no cuenta con un seguimiento de esa participación ni está en capacidad de proveer información sobre qué acciones se realizan para poder garantizar ese acceso. Quizás este último factor es resultado de la ausencia de la política institucional ya descrita.

Si se suma a este asunto la ausencia de herramientas institucionales que midan el grado de satisfacción, tanto frente a la prestación del servicio educativo en inclusión como los servicios complementarios, lleva a pensar que no hay un seguimiento propicio del proceso en general. Esta situación no es desconocida por Tomasevski, (2004), dado que dentro de “Las comparaciones entre países, y al interior de estos, revelan por un lado escuelas que carecen de las protecciones esenciales de seguridad y salud ambiental, con maestros no entrenados y, generalmente, mal pagos y, por el otro lado, escuelas a la cabeza de las evaluaciones de rendimiento”. (p.40). Por lo que se evidencia que la ausencia de niveles de aceptabilidad ideales.

Como aspectos positivos se encuentra el manejo acertado de las relaciones interpersonales y una estructura muy definida para la atención de los conflictos escolares, que es visible con el proyecto HERMES, para la gestión escolar del conflicto, un comité de convivencia

activo y un manual de convivencia ajustado a las normas y leyes vigentes sobre el tema. No obstante, en ningún espacio se toma en cuenta una atención diferenciada para los estudiantes con discapacidad.

Es propicio aclarar que la institución se ha caracterizado por dar un enfoque humanístico a la prestación del servicio educativo de los estudiantes con discapacidad, por lo cual dentro de su dinámica habitual se promulga el respeto a la diferencia y el tránsito hacia nuevas perspectivas innovadoras que procuren al mejoramiento de la atención de toda la población sin distinción. En ese orden de ideas los docentes reconocen las falencias curriculares, pero enfatizan en los esfuerzos que la institución hace para brindarle un acompañamiento generalizado y de calidad a los estudiantes, sobre todo en temas de orden administrativo, horarios escolares, comunicación con acudientes, acompañamiento amable y solidario del talento humano que labora en la institución, y otros aspectos relacionados con la seguridad escolar y la salud ambiental.

De esta misma forma, la institución cuenta con personal docente que gracias a una profunda formación pedagógica y a la experiencia lograda durante muchos años de servicio educativo, presta un acompañamiento enfocado en el estudiante, pero que, tiene profundo desconocimiento en modelos, metodologías y estrategias que puedan mejorar, optimizar o permitir el acompañamiento de una forma mucho más específica y eficiente. Para lograr esa transformación, según los mismos docentes, se cuenta con amplias posibilidades de maniobra otorgadas por la libertad de cátedra, el acceso a lineamientos curriculares gubernamentales, acompañamiento especializado de la rama de salud y la preocupación de los padres y acudientes de los estudiantes: factores que brindan cierto grado de optimismo frente al proceso que se desea continuar desarrollando.

Como análisis adicional, menos específico, en aras de entregar un análisis superficial de los otros indicadores, se puede abordar, en un segundo término, el concerniente a adaptabilidad, en el que se explican factores necesarios para atender el servicio educativo en relación con las necesidades individuales de los estudiantes, en entornos en los que, “La falta de educación lleva a la exclusión del mercado de trabajo, lo que perpetúa e incrementa el empobrecimiento”, (Tomasevski, 2004, p.38), haciendo que las dificultades de las poblaciones prevalezcan por generaciones.

En ese sentido, los docentes refieren constante desconocimiento de las disposiciones gubernamentales frente a la atención en educación inclusiva y las que reconocen, no son ajustadas a los contextos en los que ellos llevan su labor de aula. En ese mismo sentido, el desconocimiento frente a la atención metodológica inclusiva lleva a fracturar el proceso educativo colocando en riesgo constantemente la calidad del servicio educativo.

Es pertinente recalcar que, la formación de docentes para la inclusión educativa es un “asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años” (Vaillant, 2007), dado que es primordial contar con la decidida intervención docente cuando se hace referencia a procesos de inclusión, pero para que esto sea posible es importante centrar la mirada en el proceso educativo, en el avance hacia el mejoramiento y la comprensión de las habilidades, métodos y posibilidades aplicadas en el aula en el marco de las políticas públicas.

En consideración a esto, Martinic (2008), afirma que la teoría y la práctica de la inclusión educativa cobra sentido en el momento en que el proceso de aprendizaje de los estudiantes guarda relación directa con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y, con las expectativas sobre los logros de sus alumnos. Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de

soluciones. En otras palabras y en contextos mucho más amplios,” la pobreza resulta de la violación de derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación, y afecta desproporcionadamente a niñas y mujeres, minorías e indígenas”. (Tomasevski, 2004, p.31), llevando al detrimento de condiciones de la calidad de vida de las poblaciones, en este caso con discapacidad. De ahí la importancia de atender este punto.

Otro elemento relevante es el diagnóstico educativo y clínico, como punto de partida hacia cualquier tipo de intervención pedagógica. En primer lugar, Marí Mollá, R, (2001), considera el diagnóstico educativo como

“un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiares, socioambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva”. (p. 201).

En el segundo sentido, el diagnóstico clínico provee información trascendente en el tratamiento, atención e incorporación de conductas que permitan el desarrollo del estudiante enfocado directamente a un corpus médico definido y focalizado. Con esto, es preciso enfatizar en la importancia de estos diagnósticos que sin lugar a duda fundamentan todo el proceso educativo a realizar.

Pasando al tema de la asequibilidad, los hallazgos de la intervención muestran una especial afinidad de los fundamentos docentes hacia el respeto y seguimiento de bases legales establecidas de manera formal, como lo son la Constitución Política de Colombia, las leyes y

demás referentes que enmarcan los entes rectores en educación del país, dando un parte de tranquilidad al respecto.

No obstante, el indicador, en este punto, muestra que la disposición normativa hacia la gratuidad educativa y el acceso de los estudiantes al derecho a educarse, son “el núcleo de los derechos humanos, es decir, el valor igual de todos los seres humanos, como también educación para todos” (Tomasevski, 2004, p.21) Respondiendo efectivamente a los intereses propuestos en términos de calidad.

Implica entonces, implementar percepciones claras frente a temas como la percepción sobre la libertad de cátedra. De conformidad con la corte constitucional, (Sentencia T-588/98),

“la libertad de cátedra es un derecho que garantiza la autonomía e independencia del docente. La función que cumple el profesor requiere que este pueda, en principio, en relación con la materia de la que es responsable, manifestar las ideas y convicciones que según su criterio profesional considere pertinentes e indispensables, lo que incluye la determinación del método que juzgue más apropiado para impartir sus enseñanzas”.

(1998)

Esta misma facultad permite ampliar el campo de acción docente en el ámbito de la praxis de aula y lo lleva a concebir la experiencia como su principal arma de trabajo, quitándole peso importante a la técnica, la metodología o la didáctica, entre otras. Cabe anotar que, logrando enfocarse en el objeto mismo de la educación; el niño atendido.

Por otro lado, es importante en este punto, dar una mirada a la congruencia de la institución en relación con sus referentes externos, frente a las “las divergencias terminológicas y los conceptos subyacentes (que) demuestran la necesidad de integrar a los derechos humanos en toda política pública que pueda afectar a la educación, sea global o local” (Tomasevski, 2004, p.21)

en aras de que el proceso realizado dentro de la praxis al interior de aula, corresponda a lineamientos reales, contextualizados y aterrizados efectivamente a todos los ambientes en que se hace necesario intervenir población en discapacidad. Obviamente, este punto no se ha logrado.

Para finalizar, se retoma las impresiones correspondientes a accesibilidad. En este campo la gratuidad y el manejo de horarios oportunos y de conformidad con los requerimientos de la población atendida se convierten en una fortaleza palpable.

No es igual al referirse a la práctica de aula, que como ya se ha explicado responde más a la presunción de acciones, de conformidad con un proceso de acierto o error, propiciado por el desconocimiento no solo de diagnósticos clínicos y educativos que procuren una atención diversificada o individualizada dependiendo del caso, sino por la ausencia de recursos tecnológicos, adecuaciones y espacios físicos, conocimientos metodológicos, teóricos y didácticos que mejoren el proceso de enseñanza.

Esas mismas falencias se traducen en la fase de evaluación. La institución cuenta con un sistema de evaluación definido por el decreto 1290 de 2009, enfatizando el alcance de los fines propuestos en cada ciclo escolar. No obstante, en cuanto al tema de inclusión, se debería defender como objetivo primordial que todas las políticas y lineamientos de evaluación deberían apoyar y optimizar la participación satisfactoria de toda la población con susceptibilidad hacia exclusión, en especial aquellos con necesidades educativas especiales. De este modo se contribuye, no solo a reservar el equilibrio entre calidad y equidad, sino que es el modo de generar espacios hacia la excelencia y uno de los principales retos que tienen los sistemas educativos mundiales.

Desafortunadamente, ese proceso es incipiente en la institución y solo hasta este momento se está iniciando a hablar sobre el tema en términos de la creación de planes de ajustes

razonables- PIAR, y de la necesidad de ajustar las metodologías diferenciadas que hagan del proceso de evaluación un seguimiento a los avances en sí mismo en cada caso analizado.

A pesar de esto, la institución tiene claro que, la falta de amparo de los derechos de los estudiantes con discapacidad, la discriminación o la exclusión son prácticas que no obedecen a ningún marco formativo, por lo cual, continuamente los docentes se ven abocados a estrategias, herramientas y acciones en los que el eje central es el estudiante, sin tener en cuenta, en muchos casos, las deficiencias de las políticas, lineamientos o rutas estatales acordadas para ese fin. Existe total identificación de los docentes con la posición de *Tomasevski, (2004)*, al argumentar que, “*Para* enfrentar la exclusión, se necesita detener y revertir las políticas y prácticas exclusivas, no sólo contrarrestar sus efectos” (p.27), aunque son conscientes de que existe desconocimiento, en el cómo y el con qué brindar un mejor servicio para cada caso específico.

6. Conclusiones y Recomendaciones

Al tratar de manera descriptiva la percepción vivencial de los docentes y observar el comportamiento de su práctica en aras de reconocer tanto las metodologías como las estrategias utilizadas para prestar el servicio educativo a estudiantes con discapacidad, en entornos que promuevan la calidad educativa, desde la perspectiva de las 4 A, se realizó un abordaje de manera fenomenológica, que se tradujo en la exploración, descripción y el posterior análisis de las intervenciones recogidas. La comprensión de la esencia individual, su experiencia y la perspectiva que surge colectivamente lleva a varias conclusiones.

En un primer aspecto general, el relacionado con el proceso enseñanza inclusiva, se da importancia profunda a la experiencia docente, dejando de lado otros tan o cual necesarios y trascendentes, tales como el dominio de teorías y estrategias que permitan generar estructuras pedagógicas que desarrollen las potencialidades de los estudiantes con discapacidad. Queda

claro, de conformidad con los hallazgos presentados que, la experiencia no puede ser la base exclusiva en la toma de decisiones so pena de convertir los espacios académicos en laboratorios experimentales. A la vez, que se convierten en la principal motivación por la que la formación docente debe ser un pilar fundamental para lograr una atención de calidad a todo tipo de población.

Se suma a este punto, la ausencia de una política institucional sólida que constituya la base para la prestación de un servicio educativo coherente y eficaz. En respuesta, cada docente usa un modelo de aprendizaje (colaborativo, las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos, el diseño DUA- Diseño Universal de Aprendizaje, aprender haciendo, el reconocimiento de ritmos de aprendizaje y la implementación de recursos audiovisuales, entre otros), que son usados en algunas ocasiones de manera accidentada, sin un plan ordenado con obvios detrimentos del proceso que los estudiantes requieren.

Como resultado de esa ausencia de políticas, surge otro aspecto universal influyente en lo encontrado posteriormente, es el relacionado con la caracterización de los estudiantes en inclusión. Este proceso de diagnóstico de los estudiantes es realizado por los docentes de manera empírica, es decir a través de la observación personal que realizan durante el desarrollo de los primeros días de clase, lo que lleva a pensar que no existe un seguimiento documentado de manera conveniente que permita dar cuenta de los avances o retrocesos de los estudiantes en su proceso educativo.

Al no tener clara la condición de un estudiante con discapacidad y los requerimientos que esto supone, es bastante amplia la aplicación de estrategias para la atención de los niños, y aun cuando estas giran en torno a aspectos básicos, motriz, cognitivo y emocional, no tienen un punto de enlace que lleve a pensar en un acompañamiento integral. En el aspecto motriz la parte

deportiva es la más utilizada, aunque no la única, ya que la implementación del dibujo y la pintura son otras de las estrategias que permiten el desarrollo de las habilidades motrices finas y además estimulan la creatividad en los estudiantes.

Es natural que para los docentes el diseño e implementación de estrategias que fortalezcan las habilidades cognitivas de los estudiantes en condición de discapacidad les sea muy difícil, sin embargo, su interés por indagar por opciones que les permita mejorar la práctica los ha llevado a la incorporación de elementos exógenos como las herramientas tecnológicas. No obstante, existe dificultad para el acceso a las mismas, debido a la poca disponibilidad de estos recursos tanto en el colegio como en casa.

En cuanto al aspecto emocional los docentes enfatizan su preocupación, principalmente, en sensibilizar a todos los actores del proceso educativo, especialmente a los padres de familia y estudiantes, buscando despertar valores como la solidaridad, la empatía y la autoconfianza. De igual forma el apoyo entre pares ha sido clave para elaborar e implementar estrategias, aunque es evidente la necesidad de asesoría de especialistas que puedan acompañar los procesos de los estudiantes y a su vez brindar herramientas a los docentes para potenciar sus habilidades.

Es importante resaltar en este punto que, el éxito o fracaso de las estrategias utilizadas con los estudiantes con discapacidad depende, en gran medida, de la buena comunicación entre familia, escuela y acompañamiento de especialistas.

Estas apreciaciones surgidas del análisis de los resultados de la indagación llevan a pensar que el modelo de escuela propuesto por la I.E.D. Kirpalamar, en términos teóricos y metodológicos, debe transformarse en aras de proporcionar mecanismos apropiados de atención, con la correspondiente renovación curricular.

El último referente de valoración es el ofrecido por los indicadores de calidad, cuyo amplio espectro de análisis recoge gran variedad de elementos y un universo de resultados de los cuales solamente se profundizó en el relacionado con aceptabilidad, enumerando someramente los otros indicadores, que, aunque tienen una gran importancia, requieren un abordaje mucho más profundo.

En ese orden de ideas dentro del proceso de aceptabilidad las conclusiones mostraron un amplio espectro de deficiencias. Por un lado, se encuentran una preocupación constante por la superación de dificultades académicas pero esta preocupación no se ve reflejada en parámetros, indicadores, procesos institucionales definidos eficientemente, lo que lleva a pensar en que, al no existir un parámetro claro, cada actor educativo actúa de manera dispersa sin generar resultados eficientes en los estudiantes.

Lo mismo ocurre con el papel de los padres de familia o cuidadores. El desconocimiento, la falta de preocupación e incluso percepciones equivocadas sobre la discapacidad llevan a una constante ausencia de los cuidadores en el proceso de acompañamiento educativo, con las consecuencias negativas que esto supone. Se requiere por esta razón buscar los mecanismos que permitan involucrar, de manera efectiva, a los padres y procurar así una sinergia con la escuela, todo en aras del mejoramiento del estudiante.

Aunque existen los lineamientos gubernamentales requeridos para brindar un servicio de calidad de manera autónoma e individualizada, las prácticas de aula, sus contenidos, estrategias y procesos de evaluación no han sido objeto de adaptación y unificación, respondiendo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo que a la larga hace extensivo en el tiempo una problemática curricular institucional de inclusión. Se suma a esto, la ausencia de roles definidos para el acompañamiento de los niños y niñas, el monitoreo de las actividades

realizadas y su sistematización que posibilitaría la realización de análisis más rigurosos que propendan por el mejoramiento del servicio educativo.

En cuanto a la prestación de servicios complementarios, la realización de actividades que involucren a los estudiantes con discapacidad y la relación del maestro estudiante, se destaca el grado de efectividad alcanzado. No obstante, la indagación muestra que no existen herramientas institucionales que den cuenta de este aspecto o por lo menos muestren una medición concluyente. Todos los indicadores parten de percepciones aisladas de los docentes. Es por esta razón, que tanto la realización de actividades culturales, artísticas y deportivas como los protocolos de caracterización, atención y seguimiento a estudiantes deberían ser documentados para brindar una visión sistematizada y más realista de lo que sucede en estos aspectos y, sobre todo, generar seguridad frente al servicio que se presta en procura de su mejoramiento continuo.

A pesar de esa deficiencia documental, en términos generales, la comunicación que ofrece del personal de apoyo que labora en la institución se rige por sentimientos de aceptabilidad, cooperación, tolerancia y respeto hacia los estudiantes con discapacidad.

Los otros factores tocados en el análisis de las 4A, dada su importancia e influencia en la calidad educativa, pero, teniendo claro que sería demasiado ambicioso presentar un informe pormenorizado, fueron tocados someramente buscando que investigaciones posteriores continúen su análisis. De esta manera, esta indagación da cuenta de algunos hallazgos que pueden servir en ese proceso.

Al tocar el tema de asequibilidad en la I.E.D. Kirpalamar, se pudo evidenciar que se permite la matrícula a todos los estudiantes sin discriminación alguna, pero como se observó, existen vacíos frente a la disposición de recursos, herramientas y metodologías institucionales

que puedan ser seguidas a nivel general y que den pautas de manejo generales o muestren una ruta de manejo amplio. Estos elementos requieren especial análisis y posible ajuste.

Con relación a la accesibilidad, la institución al ser de carácter público garantiza la gratuidad en la matrícula de todos los estudiantes, apegándose a los parámetros de ley adecuadamente, sin embargo, el currículo y sus posteriores planeaciones no respondan a las necesidades y expectativas de este tipo de población. lo que lleva a interferir con el proceso de evaluación dado que este no es lo suficientemente flexible y esto genera que los docentes presenten dificultades para realizar las valoraciones e informes de sus estudiantes. Por otro lado, la investigación evidencia la importancia de los recursos tecnológicos en el desarrollo de habilidades de estudiantes en condición de discapacidad, sin embargo, son muy escasos y la utilización se hace de manera muy esporádica.

El último indicador es el de adaptabilidad el cual evidencia que algunos de los parámetros en relación a la educación inclusiva propuestos por el Ministerio de Educación Nacional no están alineados con las metodologías que se implementan en las aulas, debido en gran parte, al desconocimiento de los mismos y la falta de experiencia para responder acertadamente a las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad, lo que supone la necesidad de capacitar a los docentes frente a estos procesos.

Por último, es importante que la institución elabore y procure un seguimiento a los indicadores estructurales, de proceso y de resultado, que brinden un punto de referencia para el mejoramiento de la prestación del servicio educativo, reconociendo que el derecho a la educación inclusiva abarca la prestación de todos los servicios educativos, la adopción de medidas de protección y la generación de ajustes razonables tanto de orden académico como

convivencial que optimicen las condiciones en la que se brinda educación a la población con discapacidad dentro una institución que está en proceso de transformación sobre el tema.

Finalmente, lo más importante es recordar que “Cualquier vida es única e irrepetible y tiene tanto valor como otra. Si hubiese una vida sin importancia, ninguna sería importante.” (Bejano, O en Cuervo Rodríguez, T. 2014). Por cuanto, todos hacemos parte de la escuela y sin uno de nosotros ya no tiene sentido llamarse a este proceso educar. De esta misma forma, la responsabilidad de garantizar una educación de calidad no puede recaer solo en los docentes o en la institución, sino que hace parte de una sinergia en la que interactúan como componentes esenciales la familia, el estado, y la comunidad. Si alguno de estos aspectos abandona al estudiante, al maestro o a la escuela, el proceso educativo queda huérfano y sus resultados solo podrán influir negativamente en quienes le rodean. La escuela es de todos y para todos.

7. Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿Pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vásquez (Coords.) Tendencias emergentes en educación con TIC (pp.13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development Of Inclusive Schools*. Falmer.
- Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local, education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229.
- Álvarez, D. (2004). La sordoceguera. Una discapacidad singular. En Álvarez, D., Arregui, B., Cenjor, C., García, M., Gómez, P., Martín, E., ... Zorita, M.M. La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar. Madrid: Fundación ONCE.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración universal de los derechos humanos (217 (III) A). París.
- Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD), (2011). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo (11, a ed.) Madrid. Alianza.
- Bedoya Gallego, D. M., Buitrago Duque, D. C., Restrepo Restrepo, M. V., & Vanegas Arbeláez, A. (2020). Salud mental: de un ejercicio conceptual a un modelo de formación.
- Blázquez, D. (1998). La iniciación deportiva y el deporte escolar (3º edición). Barcelona. Inde.
- Booth, T. y O'Connor, S. (2012). Lessons from the Index of Inclusion: Developing learning and participation in early years and childcare. *Diversität und Kindheit*.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (1998): *From them to us*. Londres. Routledge.
- Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Machado Nuevo Aprendizaje.

- Buxarrais, M. y Martínez, M. (Eds.). (2015). Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje. Barcelona. Octaedro.
- Cadreja, M. Á. (1990). John Dewey: propuesta de un modelo educativo. I. Fundamentos. *Aula Abierta*, (55), 61-88.
- Calvo, G. (2018). Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles para Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp.54-67
- Castaño Garrido, C. M., & Quecedo Lecanda, M. R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Cuervo Rodríguez, T. (2014). Calidad de vida y necesidades de apoyo: Uso y análisis de las escalas INICO-FEAPS y SIS.
- DANE, (2020). Guía para la inclusión del enfoque diferencial e interseccional en la producción estadística del sistema estadístico nacional.
- de la Salud, A. M. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: informe de la Secretaría* (No. A54/18). Organización Mundial de la Salud.
- Decreto N° 1421 de 2017. (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá, Colombia.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23).
- Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *Asamblea General de las Naciones Unidas*, 10.
- Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata, S.L.

- Duaigües, J. C. (2013). *Actividad física para personas con discapacidades*. Wanceulen SL.
- Durkeim, E. (2002). *La educación moral*. Ediciones Morata, S.L.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.
- Echeíta, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de humanismo cristiano. Escuela de Psicología.
- Echeverría, R. (1997). *El Búho de Minerva*. Santiago: Ed. Dolmen.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. Wittrockk (Ed.) *Handbook OfResearch on Teaching*. (3rd ed. pp. 119-161). New York: MacMilan.
- FAO. (2019). *El apoyo de la FAO para alcanzar los objetivos de Desarrollo Sostenible en América del Sur- Panorama*. Santiago de Chile. 72 pp. Licencia:CC BY-NC-SA 3.0160.
- FAO. 2019. *El apoyo de la FAO para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América del Sur – Panorama*. Santiago de Chile. 72 pp. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Sostenible, D. (1986). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Freire, P. (1970). *Comunicación para el desarrollo y la inclusión social de minorías: La clase mágica: Un modelo de intervención para el cambio social*.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo xxi.
- Fundación También (2011). *El deporte. Sensaciones para todos*.
- Gadamer, Hans-Georg (1999). *Verdad y método*, Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

- García Ferrando M. (1993). La encuesta. En: Garcia M, Ibáñez J, Alvira F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos; p. 141-70.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós.
- Germán, D. (2001). Deporte y discapacidad. EFDeportes. Revista Digital, 43.
- Giannini, H. (1998). Breve Historia de la filosofía. Santiago Universitaria.
- González Cardona, L. Y., Palacios Vargas, M. A., & Taborda Gil, V. (2020). Estrategias Metodológicas Implementadas en los Procesos Pedagógicos de Enseñanza-Aprendizaje con Estudiantes que tienen Discapacidad Cognitiva.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan.
- Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. Universidad de Murcia. Facultad de educación.
- Gutiérrez, M., y Caus, N. (2006). Análisis de los motivos para la participación en actividades físicas de personas con y sin discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(2), 49-64. doi:10.5232/ricyde2006.00204 Evaluación externa referencia: Julio 2012(3).
- Gutiérrez, S. (2007-2013). caracterización de la mielitis transversa en el hospital universitario Hernando Moncaleano Perdomo de Neiva.
- Hernández, L. Á. B. (2011). *Derecho internacional humanitario*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hilv Interamericana editores, S.A.
- Honey, P y Mumford, A. (1992) Manual of learning styles, (3a edición), Honey, Londres.

- Huberman Michael y Miles Matthew. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*.
- Huberman, M. (1993). The modelo of the independent artisan in teachers profesional relationships. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds), *Teachers, Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers collage Press.
- Humanos, D. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *La Convención Internacional de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura*.
- Husserl, E. (1992). El artículo "fenomenología". En: Invi-tación a la fenomenología. Barcelona: Paidós, 35-73.
- Husserl, E. (2019). *First philosophy: Lectures 1923/24 and related texts from the manuscripts (1920-1925)* (Vol. 14). Springer.
- Jackson, D. et al. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson., P. W. (1992). *La vida en las aulas*.
- Jäppinen, A. K., Leclerc, M., & Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 315-332.
- Johnson, I. (1999). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1986), "Action research: Cooperative learning in the science classroom", *Science and Children*, núm. 24, Estados Unidos.
- Kotler, P. y Armstrong G. (2007). *Marketing. Versión para Latinoamérica*. México D.F.: Pearson Educación.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*.

- Lavié Martínez, J. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 439-454.
- Lepkowski, J. M. (2008). Primary sampling unit (PSU). *Encyclopedia of Survey Research Methods* (SAGE Publications.).
- Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357. (Acto legislativo núm. 02 de 2001). De la constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diciembre 12 de 2001. DO: 44654.
- Ley General de Educación: Ley 115 de 1994. Editorial Magisterio.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista española de educación comparada*, 27, 35-52.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., ... & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Martín, P. (2004). El síndrome de Asperger, Excentricidad o discapacidad social. *Madrid: Alianza*.
- Martín-Borreguero, P. (2004). El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social? Madrid: Alianza.
- Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*, 55-72.
- Martinic, S. (2008) “Información, participación y enfoque de derechos” en OREALC// UNESCO y LLEE (Ed.) Reflexiones en torno a la educación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Salesianos impresores, pp.13-33.

- Martyniuk C. (1994). *Positivismo, Hermenéutica y los Sistemas Sociales*. Argentina: Biblos.
- Marulanda Paéz, E., Jiménez Pulido, H., Roa Méndez, R., Pinilla Benítez, P., & Pinilla Martínez, J. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. *Bogotá DC, Colombia: Ministerio de Educación Nacional*.
- Marulanda, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana*, 791, 70-78.
- Marulanda, E. (Coord.), Jiménez, M., Pinilla, P., Roa, R., Ochoa, S., Morales, M. y Pinilla, A. (2013). *Índice de Educación Inicial Inclusiva. Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje (Documento de apoyo conceptual y propuesta de desarrollo (ruta metodológica y de aplicación) del índice en el territorio nacional)*. Bogotá: MEN.
- Marulanda, E., Jiménez, M., Pinilla, P., Pinilla, A., Roa, R., Morales, M. y Ochoa, S. (2014). *Informe del pilotaje del Índice de Educación Inicial Inclusiva (Incluye), en treinta centros de desarrollo infantil del país. Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje*. Bogotá: MEN y Fundación Saldarriaga Concha.
- Medina, J., Prieto, R., y Fernández, J. (2000). La natación adaptada como medio de integración para una persona con movilidad reducida. *EFDeportes. Revista Digital* (28).
- Meltzer, L. (Ed.)(2007). *Executive function in education. From Theory to practice*. New York: The education. From Theory to practice. New York: The Guildford Press.
- Merino, M. y Belinchón, M. (2015.). *Intervención educativo-social con personas con síndrome de Asperger*. En M. Merino (Coord.), *Todo sobre el Asperger. Guía de comprensión para profesionales familiares y afectados* (pp. 241-269). México: Alfaomega

- Miguel, L. B. (2011). *Higiene y atención sanitaria domiciliaria: observación funcional y asistencia sanitaria para el usuario de ayuda a domicilio*. Ideas propias Editorial SL.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). Guía de gestión territorial en discapacidad para gobernadores y alcaldes.
- Morales, B. E. A. (2019). La educación inclusiva y su desarrollo en América Latina y el Caribe. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 394-413.
- Muñoz, K. y Lezcano, F. (2012). Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas del futuro. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Noreña, J. Á. (2019). Un análisis de las orientaciones pedagógicas para la atención a las necesidades educativas especiales y su implementación en la educación infantil en el marco de la educación inclusiva (Doctoral disertación, Universidad de San Buenaventura Colombia).
- Nussbaum, M. C. (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Madrid: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2011). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Madrid: Paidós.
p.89
- OCDE (2014). Equity, Excellence, and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around de word. OECD. OECD (1994). The integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices. OECD. OECD (1995). Integrating Student with Special Needs into Mainstream Schools. OECD. OECD (1999). Inclusive Education at work: Students with Disabilities in Mainstream Schools. OECD. OECD (2003). Disability in Higher Education. OECD. OECD (2008). OECD in brief. Ten steps to Equity in Education. OECD Observer. OECD. OECD (2012). Equity and Quality in Education:

- Supporting Disadvantaged Students and Schools OECD. OECD (2013). Innovation and inclusive development. Discussion Report. OECD
- Orejas, J. B., & Rico, J. S. (2013). Hipoacusia: identificación e intervención precoces. *Pediatría integral*, 17, 330-342.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos.
- Páez-Martínez, R. M. (2015). Experiencia, práctica y saber pedagógicos: campos analógicos y posibilidades para el maestro. *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*, 169-188.
- Parra, D. J. L., & Luque-Rojas, M. J. (2016). *Discapacidad Intelectual: Consideraciones para su intervención psicoeducativa*. Wanceulen SL.
- Pauline, T. (1991). El Arte en la Educación Especial. Ed. CEAC Barcelona.
- Peirats, J., y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia en la atención a la diversidad. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), 197-211.
- Peters, O. (2002). La educación a distancia en transición, Nuevas tendencias y retos. Universidad de Guadalajara.
- Portilla Martínez, J. V., & Padilla Moreno, I. R. (2018). Inclusión: Un tema de derechos. *Revista Boletín Redipe*, 7(6), 39-51
- Pozo, M., Almenar, A., Tapia, M. C., & Moro, M. (2008). Detección de la hipoacusia en el neonato. *Protocolos Diagnóstico Terapéutico de la EAP: Neonatología. Rev. Asociación Española de Pediatría*, 12, 29-36.

- Prats, J. y Reventós, F. (2005). Los sistemas educativos y europeos. ¿Crisis o transformación? Colección de estudios sociales. N° 18, Barcelona: Fundación La Caixa. En MEN, viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. (2013). Sistema Colombiano de formación de Educadores y lineamientos de Política. Bogotá.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). (1998). Informe del desarrollo humano. 1998. Ediciones Mundi-Prensa.
- Ravetllat Ballesté, I., & Pinochet Olave, R. (2015). El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño y su configuración en el derecho civil chileno. *Revista chilena de derecho*, 42(3), 903-934.
- Reimers, F.M. y Chung, C.K. (2016). Enseñanza aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países. México. FCE.
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia*. Barcelona: PAIDÓS Educación.
- Resolución 2565 de 2003. (24 de octubre de 2003). Parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ricoeur, P. (1998). La teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.
- Rivas, D. S., & Vaíllo, R. R. (2013). *Actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad*. Paidotribo.
- Rivière, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación. En Á. Rivière y J. Martos (Coords.), El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

- Rogoff B., Tudge, J. (1997). Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetana y vygotskyana. En Fernández, P., Melero, M. La interacción social en contextos educativos. México: Siglo XXI.
- Rosato, A., & Angelino, M. A. (Eds.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc Libros.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte. Madrid. Gymnos.
- Saumure, K. y Given, L. M. (2008). Rigor in qualitative research. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods [SAGE Publications]. Recuperado de http://www.sage-reference.com/research/Article_n409.html
- Scagnoli, N. I. (2005). Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia.
- Schalock, R. L., y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38, 21-36.
- Schalock, R. Verdugo, M. (2012). El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo. Madrid. Alianza.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 29, 67-72.
- Senge, P.M. (1989) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Londres: Century.
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.

- Smith, M.L. (1987). Publihing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*. 24(2), 173-183.
- Stemberg, R.J. (Ed.) (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Stephenson, J. y Sangrá, A. (2008). *Modelos pedagógicos en e-learning*. UOC.
- Stiefel, B. M. (2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales* (Vol. 67). Narcea Ediciones.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) “Introducción: ir hacia la gente”, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós, páginas 15-2
- Tenti, E., (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-79.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Pampa, Argentina.
- Thiollent, M. (1981). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. Ed. Polis, São Paulo
- Thurnher, R. (1996). “¡A las cosas mismas!” Acerca de la significación de la máxima fenomenología fundamental en Husserl y Heidegger. *Seminarios de filosofía*, 9, 24-44.
- Tomasevski, K. (2001). *Derechos económicos y culturales*. Informe de la Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski. Presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la comisión de Derechos humanos. Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista iidh*, 40, 341-388.
- UNESCO (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana.

- UNESCO, (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO. Paris (Francia).
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. Paris. (Francia).
- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. UNESCO. Paris. (Francia).
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusión: Ensuring Access to Educación for All France. UNESCO.
- UNESCO. (2019). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris. UNESCO. 2009. En 2009/CUNF.402/2.
- [Vaillant](#), D. “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica” en *Revista Pensamiento Educativo*, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22.
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Editorial Síntesis Madrid (España).
- Vanoni, E. (2007). Cartografías de la discapacidad. Editorial Brujas.
- Vargas, A. (2018). Integración de las tecnologías de información y comunicación en la docencia universitaria para una educación inclusiva. *INNOVA Research*, 3(10), 230-242.
- Vásconez Roldán, P. A. (2021). *Situación educativa de personas con discapacidad múltiple. Estudio de caso: discapacidad física e intelectual* (Master's thesis).
- Verdugo, M. (Dir.). (2002). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2009). Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid. Pirámide.
- Verdugo, M., Gómez L. y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En M. Verdugo y K. Schalock (coords) Discapacidad e inclusión manual para la docencia (pp.17-41). España: Amarú.
- Verdugo, M., Schalock, R., Thompson, J. y Guillen, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), Discapacidad e inclusión manual para la docencia (pp. 89-109). España: Amarú.
- Vygotsky (1990): La imaginación y el arte en la infancia. Madrid Akal. Junta de Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia): Catálogo de Ayudas Técnicas e Informáticas para las discapacidades motórica.
- Vygotski, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waggoner, M. (1992) A case study approach to evaluation of computer conferencing. In: Kaye, A. R. (Ed.), Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden papers. NATO ASI Series F: Computer and Systems Sciences, (90) Berlín: Springer-Verlag. p.137-146.
- Weisner, J. E. (1998). Los síndromes de la parálisis cerebral. Encefaloterapia promisoriosa de su recuperación total. Bogotá: Tercer Mundo.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge University Press.

8. Anexos

En el siguiente enlace podrá tener acceso a los diferentes documentos y videos que se realizaron durante el desarrollo de este proyecto investigativo.

Enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1rvix_B3iwEe4wn8is9IY7buTN-wo65js?usp=sharing