



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO
COLOMBIANO: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES

Lady Viviana España Pantoja
2025

Universidad Autónoma De Asunción
Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación
Doctorado en Ciencias de la Educación
Asunción, Paraguay

**EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO:
UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES**

Tesis preparada a la Universidad Autónoma de Asunción como requisito parcial para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación

Orientador: Dr. Tomás Jesús Campoy Aranda

Asunción (Paraguay)

2025

Lady Viviana España Pantoja

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación de la Universidad Autónoma de Asunción – UAA

Aprobado en: ____/____/____

TRIBUNAL EVALUADOR:

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Asunción – Paraguay

2024

España Pantoja, Viviana

Título: **“EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES.”**. Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción. 2024, 211pp.

Tesis Doctoral (programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y la Comunicación) de la Universidad Autónoma de Asunción. Orientada por Dr. Tomás J. Campoy Aranda.

Palabras - clave: Educación inclusiva, evaluación, políticas educativas, necesidades educativas especiales, formación del profesorado

Dedicatoria

A Dios por la oportunidad de vivir

A mis grandes amores y motivaciones terrenales

A mi apreciado guía, maestro de maestros Dr. Tomás Campoy

A todos los niños y niñas de mi país que día a día intentan superarse

A todos los maestros que ponen su corazón en las aulas con la fe intacta de un futuro mejor.

Solamente con el amor se puede hacer el milagro de la educación

Ramón Indalecio Cardozo

Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?

Unesco, 1994

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo evaluar las políticas de educación inclusiva colombiana, en las Instituciones Educativas del municipio de Taminango, Nariño (Colombia), tomando como referente la visión de los actores en el sistema educativo mediante la metodología de investigación evaluativa, siendo la más adecuada según la naturaleza y resultados esperados como producto de la investigación. En este sentido, de acuerdo con el problema planteado y los objetivos formulados, demandan un abordaje metodológico desde el paradigma emergente pragmático, que permite utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas desde el enfoque de investigación evaluativa y aplicando estudios multimétodos que se caracteriza por utilizar diferentes técnicas de recogida y análisis dentro de un mismo paradigma. Se ha seleccionado en cada caso las técnicas consideradas más adecuadas para los objetivos perseguidos, el tipo de datos y los tamaños muestrales. El cuestionario utilizado ha sido validado con pruebas de validez, fiabilidad y juicio de expertos aplicado a 60 docentes activos del sector oficial del municipio, obteniendo como principales hallazgos, las necesidades formativas y la falta de coherencia entre la política de educación inclusiva y la práctica. Finalmente, en el análisis cualitativo se ratifica la necesidad de dicha coherencia sumando hallazgos como: la necesidad de recursos, físicos, pedagógicos, formativos y de talento humano para lograr la dinamización de la política de educación inclusiva en Colombia. Lo anterior sustenta el problema de investigación centrado en la falta de concreción de la políticas de inclusión en el sistema educativo colombiano, que a pesar de los esfuerzos normativos internacionales aún evidencia la exclusión de personas, existiendo una brecha tangible entre la normativa existente y su aplicación en la práctica educativa, especialmente si se refiere a formación docente, recursos tecnológicos, participación de familias y seguimiento a planes de atención a estudiantes con necesidades especiales. Surge entonces el interrogante ¿Cuál es la percepción de los actores frente a la política de educación inclusiva en Colombia?

Palabras-clave: educación inclusiva, evaluación, políticas educativas, necesidades educativas especiales, formación del profesorado

ABSTRACT

This research aims to evaluate the Colombian inclusive education policies in the Educational Institutions of the municipality of Taminango, Nariño (Colombia), taking as a reference the vision of the actors in the educational system through the evaluative research methodology, being the most appropriate according to the nature and expected results as a product of the research. In this sense, in accordance with the problem posed and the objectives formulated, they demand a methodological approach from the emerging pragmatic paradigm, which allows the use of quantitative and qualitative techniques from the evaluative research approach and applying multi-method studies that are characterized by using different collection and analysis techniques within the same paradigm. In each case, the techniques considered most appropriate for the objectives pursued, the type of data and the sample sizes have been selected. The questionnaire used has been validated with tests of validity, reliability and expert judgment applied to 60 active teachers of the official sector of the municipality, obtaining as main findings, the training needs and the lack of coherence between the inclusive education policy and practice. Finally, in the qualitative analysis, the need for such coherence is ratified, adding findings such as: the need for physical, pedagogical, training and human talent resources to achieve the dynamization of the inclusive education policy in Colombia. The above supports the research problem focused on the lack of specificity of inclusion policies in the Colombian education system, which despite international regulatory efforts still evidences the exclusion of people, there being a tangible gap between existing regulations and their application in educational practice, especially if it refers to teacher training, technological resources, family participation and follow-up on plans for students with special needs. The question then arises: What is the perception of the actors regarding the inclusive education policy in Colombia?

Keywords: inclusive education, evaluation, educational policies, special educational needs, teacher training

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
Lista de Siglas y Abreviaturas.....	12
Lista de tablas	13
Lista de Figuras	15
Lista de Anexos	16
INTRODUCCIÓN	17
ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA.....	17
JUSTIFICACIÓN	21
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	23
PRIMERA PARTE.....	26
FUNDAMENTACIÓN TEORICA	26
CAPÍTULO I.....	27
FUNDAMENTACIÓN HISTÓRICA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCUSIVA	27
1.1. Concepto de inclusión.....	32
1.2. Educación Inclusiva	36
1.3. Fundamentos de una educación inclusiva.....	43
1.4. Garantías para un enfoque inclusivo en educación.....	45
1.5. Concepto de Educación especial.....	47
1.6. Educación especial o diferencial.....	50
1.7. Integración vs educación especial	50
1.8. Necesidades educativas especiales, deficiencia, discapacidad y minusvalía. Necesidades educativas especiales.....	53
1.8.1. Clasificación de las Necesidad Educativas Especiales - NEE	54
1.8.2. Deficiencia.....	56
1.8.3. Discapacidad	58
1.8.4. Categoría de capacidades y talentos excepcionales	61
1.8.5. Categorías de trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento .. 62	
1.8.6. Clasificación de la discapacidad.....	63
1.8.7. Minusvalía	67

1.8.8. Barreras en el aprendizaje y la participación.....	67
CAPÍTULO II	72
PRECISIONES CONCEPTUALES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.....	72
2.1. Objetivos de la educación inclusiva.....	72
2.2. Principios de la educación inclusiva	72
2.3. Componentes de la educación inclusiva	73
2.4. Requisitos de una educación inclusiva.....	74
2.5. Aspectos a considerar para el proceso de inclusión:.....	75
2.6. Herramientas físicas, materiales y pedagógicas de la educación inclusiva	76
2.6.1. Políticas públicas:.....	76
2.6.2. El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).....	76
2.6.3. El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).....	77
2.6.4. Planes de estudio	77
2.6.5. Practicas inclusivas	77
2.6.6. Apoyo pedagógico.....	78
2.6.7. La evaluación	79
2.7. Desafíos de la educación inclusiva	80
CAPÍTULO III	84
ANTECEDENTES LEGALES E INVESTIGATIVOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA COLOMBIA	84
3. Referentes investigativos en educación inclusiva.....	91
CAPÍTULO IV	94
POLITICA EDUCATIVA INCLUSIVA EN COLOMBIA	94
4.1. Roles de los actores en la educación inclusiva en Colombia.....	94
4.1.1. Rol del estado/Ministerio de Educación en Colombia	94
4.1.2. Rol de las secretarías de educación departamentales SED.....	95
4.1.3. Rol del establecimiento educativo /directivo docente.	96
4.1.4. Rol del docente de apoyo	97
4.1.5. Rol del docente de aula	97
4.1.6. Rol del padre de familia	99
4.2. Estrategias en Colombia para la eliminación de barreras	99
4.2.1. Diseño Universal para el aprendizaje.....	99

4.2.2. PIAR Plan individual de ajustes razonables.....	100
4.3. Programas, planes o estrategias implementadas por el gobierno colombiano para la inclusión	101
4.4. Enfoques para la acción en la inclusión y la equidad en educación en Colombia.....	103
4.5. Categorías de discapacidad reconocidas en Colombia y reportadas en el SIMAT	104
SEGUNDA PARTE	105
CAPITULO V - METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	105
INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	105
5. MARCO CONTEXTUAL.....	107
5.1. OBJETIVOS	107
5.2. Pautas de actuación	109
5.3. Contexto.....	110
5.4. Plan de trabajo.....	111
5.5. Definición de variables	112
5.6. Diseño de investigación	113
5.7. Participantes.....	116
5.8. Instrumentos.....	117
5.9. Procedimiento	132
ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS	142
CAPÍTULO VI.....	160
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	160
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
Anexo 1 <i>Consolidado Cuestionario Abierto</i>	176
Anexo 2. <i>Cuestionario Abierto</i>	193
Anexo 3. <i>Cuestionario cerrado para docente</i>	194

Lista de Siglas y Abreviaturas

PTA: Programa todos a aprender

CDPD: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud

DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (por su sigla en inglés, United Nations Children's Fund)

TDAH Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

PIAR Plan Individual de Ajustes Razonables

PAE: Alimentos para aprender

SED: Secretarías de Educación Departamentales

Lista de tablas

Tabla 1	<i>Iniciativas para la educación inclusiva. 1959-2015</i>	31
Tabla 2	<i>Definiciones del concepto Inclusión</i>	34
Tabla 3	<i>Diferencias entre integración e inclusión</i>	52
Tabla 4	<i>Clasificación de las Necesidad Educativas Especiales - NEE</i>	54
Tabla 5	<i>Otras clasificación de las Necesidad Educativas Especiales - NEE</i>	56
Tabla 6	<i>Visión de conjunto de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)</i>	59
Tabla 7	<i>Clasificación de discapacidades</i>	60
Tabla 8	<i>Categoría de capacidades y talentos excepcionales</i>	61
Tabla 9	<i>Trastornos específicos en el aprendizaje</i>	62
Tabla 10	<i>Clasificación de la discapacidad</i>	63
Tabla 11	<i>Clasificación de la discapacidad</i>	63
Tabla 12	<i>Instructivo de categorías de discapacidad según SIMAT</i>	66
Tabla 13	<i>Barreras para el aprendizaje</i>	68
Tabla 14	<i>Obstáculos para el aprendizaje y la participación según López (2011)</i>	68
Tabla 15	<i>Barreras de aprendizaje según Puigdemívol</i>	69
Tabla 16	<i>Antecedentes legales históricos</i>	84
Tabla 17	<i>Relación preguntas, objetivo general y objetivos específicos</i>	109
Tabla 18	<i>Cronograma de trabajo</i>	111
Tabla 19	<i>Variables objeto de estudio</i>	112
Tabla 20	<i>Variables y categorías</i>	113
Tabla 21	<i>Diseño de investigación</i>	115
Tabla 22	<i>Estadísticas de fiabilidad</i>	119

Tabla 23	<i>Estadísticas de total de elemento</i>	119
Tabla 24	<i>Estadísticos para los ítems del cuestionario</i>	120
Tabla 25	<i>Índice CF</i>	121
Tabla 26	<i>Varianza Media Extraída</i>	123
Tabla 27	<i>Prueba de KMO y Bartlett</i>	126
Tabla 28	<i>Comunalidades</i>	126
Tabla 29	<i>Varianza total explicada</i>	127
Tabla 30	<i>Matriz de carga de factores rotados (aplicando Varimax)</i>	129
Tabla 31	<i>Modelo teórico cuestionario</i>	130
Tabla 32	<i>Cuestionario</i>	130
Tabla 33	<i>Resultados de la cuantificación de validez de contenido, coeficiente V de Aiken</i>	131
Tabla 34	<i>Descripciones participantes</i>	133
Tabla 35	<i>Formación y Políticas Inclusivas</i>	134
Tabla 36	<i>Análisis descriptivo (formación y políticas inclusivas)</i>	134
Tabla 37	<i>Estadístico de prueba ab</i>	135
Tabla 38	<i>Rangos promedio</i>	136
Tabla 39	<i>Prácticas inclusivas</i>	137
Tabla 40	<i>Análisis descriptivo (formación y políticas inclusivas). ¡Error! Marcador no definido.</i>	
Tabla 41	<i>Estadísticos de pruebaab</i>	139
Tabla 42	<i>Rangos formación</i>	139
Tabla 43	<i>Correlación</i>	140
Tabla 44	<i>Resumen del modelo (formación)</i>	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 45	<i>ANOVAa (formación)</i>	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 46	<i>Coeficientesa (formación)</i>	¡Error! Marcador no definido.

Lista de Figuras

Figura 1	<i>Ejemplos de minusvalía</i>	67
Figura 2	<i>Consecuencias de la enfermedad</i>	78
Figura 3	<i>Fases investigación evaluativa</i>	116
Figura 4	<i>Gráfico de sedimentación</i>	128
Figura 5	<i>Descripciones formación y políticas inclusivas</i>	134
Figura 6	<i>Descripción prácticas inclusivas</i>	138
Figura 7	<i>Nube de palabras - necesidades de formación</i>	144
Figura 8	<i>Necesidades de formación</i>	144
Figura 9	<i>Análisis ley inclusión</i>	146
Figura 10	<i>Análisis ley inclusión – gráfica</i>	146
Figura 11	<i>Necesidades profesorado</i>	148
Figura 12	<i>Necesidades del profesorado - gráfica</i>	149
Figura 13	<i>Necesidades (padres)</i>	151
Figura 14	<i>Necesidades padres - gráfica</i>	151
Figura 15	<i>Mejoras institución</i>	153
Figura 16	<i>Mejoras institución</i>	153
Figura 17	<i>Necesidades inclusivas (alumnado)</i>	156
Figura 18	<i>Necesidades inclusivas (alumnado) - gráfica</i>	157
Figura 19	<i>Necesidades emocionales</i>	158
Figura 20	<i>Necesidades emocionales - gráfica</i>	¡Error! Marcador no definido.

Lista de Anexos

Anexo 1 <i>Consolidado Cuestionario Abierto</i>	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2 <i>Cuestionario preguntas cualitativas</i>	193
Anexo 3 <i>Cuestionario cerrado para docentes</i>	194

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

El Plan Estratégico 2022-2025 de UNICEF destaca la importancia del enfoque de equidad e inclusión para promover al derecho a una educación de calidad; la inclusión y la equidad no solo comprende la equiparación de oportunidades, sino también un cambio estructural, necesario y urgente, de los sistemas educativos para la garantía de los derechos humanos sin excepción.

La inclusión se entiende como el conjunto de procesos encaminados a eliminar o disminuir las barreras que limitan e impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Según la UNESCO (2020) la inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, más aún si se trata de alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH- SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. Hablar de la educación inclusiva implica preocuparse por construir contextos de bienestar para toda la comunidad educativa (Palomo, Echeita, Simón, 2024)

Como referente se tiene a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, siendo el primer tratado internacional del siglo XXI en materia de protección a esta población y alude a este término como: Personas con Discapacidad a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales permanentes, que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Convención de los derechos de las personas con discapacidad CDPD, 2008)

Para la OMS Organización Mundial de la Salud la discapacidad se define como: aquellas deficiencias y limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación (2019); que repercuten en la funcionalidad del cuerpo (deficiencia) o en la realización de actividades cotidianas (limitación) como lo describe García, Steven y Freire (2021).

Las políticas de inclusión en los sistemas educativos se entienden como los planes y programas que se emplean para cambiar la educación (Booth y Ainscow, 2015) varían de un país así mismo como se ha venido modificando la terminología para el caso. Según la OMS se asume el

termino deficiencia o discapacidad con un alcance médico y apunta al tratamiento resumiendo las patologías en la (Clasificación internacional de trastornos, deficiencias y discapacidades, 1980). Por otra parte, se ha difundido el concepto de necesidades educativas especiales, término que permite evaluar las necesidades educativas de los estudiantes y su manejo escolar para atender las condiciones derivadas o no de su condición médica, como lo sugiere el Informe Warnock (Reino Unido, 1978), del cual también se deriva el papel de la escuela, el hogar y la comunidad.

Resulta difícil establecer un criterio específico en cuanto a clasificación, debido a que cada país utiliza su propia terminología y sus propios conceptos de clasificación, por ejemplo, en Canadá se utiliza el término "excepcionales", otros países utilizan la frase "dificultades graves de aprendizaje" en Francia "deficiencia motriz" y "disminución física". Por su parte en Latinoamérica se ha adoptado el termino necesidades educativas especiales, entendidas como aquellas necesidades que requieren una atención extraordinaria e incluye talentos excepcionales, discapacidades, desajustes escolares, familiares o emocionales transitorias o permanentes que conlleven a una dificultad de aprendizaje requiriendo una atención escolar diferente a la del resto del alumnado.

En torno al concepto de inclusión educativa hay otros conceptos cercanos que podrían ser útiles como categorías de análisis epistemológico, pero también clave de comprensión histórica. Estos son: exclusión, segregación, integración.

Más allá de la terminología están los procesos que rodean a cualquier iniciativa que favorezca la inclusión, entre ellos la formación del profesorado. Ainscow (1994) en su proyecto "Las necesidades especiales en el aula, guía para la formación del profesorado" explica como la formación del docente interviene en el desempeño y el ejercicio de su labor para atender las necesidades especiales en el aula, pues favorece la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo surgen otros aspectos como la participación de las comunidades, la movilización de recursos y la evaluación de las tanto de las políticas como de los mecanismos para la detección y análisis de aquellas barreras que entorpecen la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015), la evaluación en la educación inclusiva, permite evaluar el proceso de enseñanza del aprendizaje restándole prioridad al enfoque médico, pues la finalidad no puede ser la de clasificar o comparar a los alumnos sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo (Duk, Blanco et al. 2021).

De acuerdo con Griful et al. (2020) la educación inclusiva es un concepto multidimensional y complejo que requiere de estrategias coherentes y modelos pedagógicos pensados para atender y alcanzar a todos los estudiantes, de ahí la importancia de la flexibilización curricular como aquellas decisiones pedagógicas que deben adoptarse lo que supone el ajuste de los objetivos y metas de aprendizaje dando oportunidad al estudiante de alcanzarlo por cualquiera de sus vías (Pedraza et al. 2024).

En Colombia Sistema Nacional de Discapacidad es el encargado de brindar las orientaciones, normas, actividades, recursos, etc., para que las instituciones pongan en marcha los principios generales de la discapacidad planteados en la en el art. 2° de la Ley 1145 de 2007 y la Ley 1618 de 2013 "A través del cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Igualmente, con la directriz de la ley general 115 de 1994, que regula la atención educativa para la población con limitaciones físicas, sensoriales, psíquica, cognitivas o emocionales, del mismo modo los Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación (2021) del Ministerio de educación Nacional, Salud y protección social Colombiano en el cual se orienta hacia el diseño universal para el aprendizaje (DUA) como enfoque educativo para la adaptación de los espacios teniendo en mente las necesidades personales de los individuos (Griful et al. 2020). Fovet (2020) afirma que el DUA permite que el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje contemplen la eliminación de barreras por medio de la reflexión en torno a los múltiples medios de acción, representación para los estudiantes. Miller y Lang (2022) sostiene que la aplicación del DUA en el aula, implica promover una cultura que promueva una consciencia de mentalidad abierta, comunicación asertiva y la flexibilización curricular, como herramientas principales para apoyar el aprendizaje de individuos con riesgos o problemas de salud mental, estrategias que deben incorporarse hasta el nivel universitario, como una acción que implica la democratización en la accesibilidad del conocimiento, desde la admisión a las carreras de formación docente, el material académico, la infraestructura y el currículo (Clavijo y Bautista, 2020). Así el sistema educativo sostiene una lucha por enfrentar el problema de la de la exclusión y las desigualdades pues se requiere cambios en los enfoques de las diferentes características de los estudiantes y prácticas educativas, pero, sobre todo, un cambio en los valores fundamentales para la formación y el desarrollo. (Quispe, Concha, 2023), dado a la amplia presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ANEAE en las instituciones escolares (Pérez, Sánchez, Rabazo, Fernández, 2024).

En torno a lo anterior Bell (2020) refiere la carencia de herramientas para una labor académica adecuada sobre todo para estudiantes con necesidades educativas especiales lo que se complementa con lo descrito por Almonacid (2023) donde insiste en la importancia de la capacitación docente en torno a inclusión educativa; así como Yépez y Castillo (2020) quienes fundamentan la importancia de la concientización sobre la diversidad de los educandos para la ejecución de políticas integrales e integradoras, logrando superar de este modo las limitaciones de los individuos y de las instituciones educativas. Tal como afirma Ávila y Buitrago en (2020) para que la educación inclusiva logre los resultados esperados por el gobierno, se necesita coherencia entre lo escrito y las acciones, garantizando la integración en la sociedad.

Actualmente la UNESCO (2020) se ha planteado el objetivo de una educación inclusiva y equitativa para el año 2030, promoviendo políticas y estrategias, para ello busca: implementar programas de formación para docentes, dotación de recursos y tecnologías, fomento de la participación activa de las familias y comunidades, sensibilización y educación sobre la importancia de la inclusión educativa y la eliminación de barreras. UNESCO (2022).

Finalmente, a pesar de los avances en materia de inclusión, las normas concebidas a la luz de modelo médico, las negativas de matrícula, la escasez de medidas de accesibilidad, apoyos y ajustes razonables, la emisión de títulos diferenciados y la falta de formación docente, de mecanismos de denuncia y control aun condenan a la población a recibir una educación de calidad inferior, limitando sus oportunidades presentes y futura (Red Regional por la Educación Inclusiva RRE, 2020).

Así esta investigación intenta evaluar las políticas de educación inclusiva colombiana para la educación secundaria desde la perspectiva del profesorado, los padres de familia y el educando, como ejes centrales de la construcción de las políticas, el currículo, la evaluación, el proceso de enseñanza aprendizaje y la didáctica, por cuanto estudios como el de Hernández, Fernández, Velásquez y Mestizo (2020) sostienen que estas, aunque basadas en el derecho a la educación, en Colombia, se quedan cortas y no garantizan de forma eficiente el acceso, la calidad y la participación real en el sistema educativo, aun cuando la educación es considerada un patrimonio básico para el desarrollo individual y social, y para la adquisición y fortalecimiento de capacidades que contribuyan a la autonomía y libertad. (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, & Fundación Saldarriaga Concha, 2021)

JUSTIFICACIÓN

Antes del año 2006, la población con discapacidad estaba desvinculada de los planteles educativos oficiales y privados del país, por lo cual se crearon instituciones de salud que poseían herramientas y el personal idóneo para la atención en salud más que pedagógica de las necesidades educativas especiales más graves, hoy por hoy es el docente de aula quien asume el rol mediante la inclusión de los estudiantes con NEE a las instituciones como eje fundamental de las políticas de educación de respeto a la diversidad y a los derechos de los individuos, pues si bien es cierto, en épocas pasadas se les vulneró muchos sus derechos con la idea de que las personas con discapacidad no tenían condiciones para aprender.

Desde hace alrededor de una década se ha intentado construir una política efectiva de inclusión que dinamice los procesos académicos en las instituciones en la mayoría de países, dado a que con los avances de la medicina, la ciencia y la psicología se ha logrado evidenciar y detectar con mayor exactitud las diferentes necesidades especiales y excepcionales de niños y adolescentes, es así como los datos del Censo de 2005 en Colombia, reportó 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asistían a la escuela y 119,831 no lo hacían.

Entre 2003 y hasta 2006, las secretarías informaron 81.757 estudiantes con discapacidad en 4.369 establecimientos educativos, es pues visible la necesidad de atención a esta población con personal calificado para lograr su progreso; entre las situaciones que se integra el programa de inclusión encontramos, trastornos cognitivos, síndrome de Down, autismo, hipoacusia y otros trastornos auditivos, limitaciones visuales moderadas y severas, parálisis cerebral u otras lesiones neuromusculares y discapacidades múltiples, patologías que se incluyen dentro del programa nacional de inclusión del Ministerio de Educación (Decreto 1421 de 2017), dejando por fuera del programa otras patologías y situaciones adicionales que se presentan en el ámbito escolar y que deben ser tratadas por un profesional del área, tales como talentos excepcionales, los problemas alimenticios, situaciones emocionales derivadas de afecciones físicas, salud, economía, familiares (separación, violencia intrafamiliar, abandono, madresolterismo), drogadicción, sobreprotección, menores trabajadores, prostitución, alcoholismo, desplazamiento, migración, entre muchos más que suelen derivarse también de las edades del individuo pero que no se catalogan en los programas de inclusión, pero que representan una necesidad educativa especial, pues requieren adecuaciones y apoyos curriculares que eviten las barreras educativas que su situación pueda suscribir.

Estado reconoce que todas las personas tienen el potencial para desenvolverse en el espacio educativo y social e intenta a través de sus políticas integrarlos a los diferentes niveles y grados de la educación formal, con el fin de desarrollar las competencias básicas y ciudadanas para ello, asigna un docente de apoyo por zona o por institución que resulta insuficiente para atender las problemáticas citadas, su complejidad y la cantidad de niños y adolescentes que requieren de su atención.

Lo descrito anteriormente muestra la gran necesidad de un giro a la política de inclusión en Colombia, pues es notoria la dificultad que se presenta en los planteles educativos en relación a la atención a la población con NEE específicamente porque el profesorado que recibe en sus aulas al estudiante catalogado como de “inclusión” no presenta las herramientas metodológicas, conceptuales y clínicas para orientar el proceso educativo, no conoce el manejo correcto de dichas situaciones, convirtiéndose en una barrera para el estudiante.

El desafío de la educación no es solo incluir sino evitar dejar a alguien por fuera y esto solo se logra con una política coherente que abogue por un currículo pertinente, que permita la movilidad de estrategias pedagógicas según las especificidades de cada estudiante, disponer del personal idóneo, la infraestructura y el material necesario para una educación general sin discriminación y con equidad hacia todas las necesidades y particularidades del individuo y de sus familias.

La Resolución 2565 de 2003 y la Circular 020 del 2022 (MEN) ordena a cada entidad territorial caracterizar a la población según su discapacidad, de tal forma que se identifique las barreras de aprendizaje, se proponga por parte del docente el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR de forma pertinente, donde se proponen los alcances que se cree se pueden llegar a obtener con el estudiante a nivel pedagógico bajo el modelo del Diseño Universal de aprendizaje (DUA). La situación resulta compleja en la medida que el docente no está cualificado para adaptar estos contenidos a las necesidades diversas de cada estudiante, a su diagnóstico y a su complejidad, adicional a la falta de evaluación de las políticas educativas de inclusión, su falta de seguimiento y adecuación desde la percepción de todos los actores en la práctica educativa, son aspectos que desfavorecen las intervenciones a la población estudiantil, convirtiendo estas herramientas en un reto pedagógico transitorio para realizar intervenciones educativas oportunas en pro del bienestar y la salud mental (Pedraza, 2022).

A lo anterior se suma las dificultades que poseen los municipios en cuanto al sistema de salud, diagnóstico y seguimiento a las patologías, movilidad, escases de recursos municipales y

economía de las familias que sugiere la articulación entre los entes gubernamentales, el servicio de salud, el ICBF integrando las Políticas Públicas para la Planeación del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia en el Municipio y las orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidades y con talentos excepcionales. Estudios como los de Pedraza (2022) confirman que los eventos emergentes de salud mental afectan de forma significativa el desempeño académico, así como situaciones como la separación de los padres, muerte de familiares cercanos, procesos de adaptación a nuevas culturas por traslados a otros países, la presión por el éxito académico, la sobreprotección en casa, o los episodios de ansiedad y baja tolerancia a la frustración, afectan de forma significativa la habilidad de los estudiantes en salón de clases.

Como docente en ejercicio es evidente la asincronía entre el tratamiento que se le da a la inclusión en la práctica insitu, las políticas educativas, la formación docente y la asignación de recursos, lo que repercute en el uso de estrategias poco direccionadas en clase que derivan en la desorientación para los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (Culque, Gonzabay, Rentería, 2024). Parece entonces, que nos encontramos con serias dificultades en el reto internacional de construir sistemas educativos inclusivos (UNESCO,2020)

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Son múltiples las alternativas e intentos a nivel mundial y local por avanzar en términos de inclusión, so pena de estos esfuerzos en los territorios aún existen personas excluidas por su género, orientación sexual, origen étnico o social, la lengua, la religión, la nacionalidad, la situación económica o de discapacidad como lo informa la UNESCO (2018), evidenciando lo que aún falta por hacer para dar cumplimiento al objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Acción Educación 2030, que hacen hincapié en que la inclusión y la equidad son los cimientos de una educación de calidad. Basándose en que 20% de niños en el mundo son excluidos diariamente de la educación, entre 93 y 100 millones se encuentran en situación de discapacidad y 40 % de la población mundial no tiene acceso a una educación en una lengua que habla o entiende.

Echeita (2024) precisa la importancia de una ruta ¿hacia dónde vamos?, que en materia de inclusión es la raíz de la problemática en muchos países sobre todo los latinoamericanos y en especial Colombia, que si bien poseen la normatividad emanada por el Ministerio de Educación Nacional como la circular 020 del 2022 que recoge lo dispuesto en el decreto 1421 de 2017 y la

Sentencia T-051 de 2011 de la Corte Constitucional para reconocer la inclusión y la equidad como un proceso permanente, en el terreno de la práctica educativa está lejos de cumplirse, evaluarse y mejorarse.

Entre los requerimientos de la UNESCO se encuentra la formación del profesorado para la atención adecuada de la diversidad, hecho que no ocurre en la realidad, el maestro cuenta con escasos o nulos espacios de formación, adicional a la disminuida introducción de contenidos o catedra sobre inclusión en los pensum académicos de las instituciones de educación superior (Hurtado, Mendoza, Viejó, 2019) es necesario encontrar un programa de formación continua que esclarezca aquellos conocimientos sobre inclusión educativa y determine cómo utilizar las herramientas del aula y de la escuela. Por otra parte, se evidencia debilidades en los proceso de formación y admisión de futuros maestros, tomándose como la única opción a la que pueden acceder; los puntajes de admisión son bajos y la mayoría pretenden cambiarse de carrera durante el proceso (Jurado, 2016), demostrando así la falta de vocación docente.

En cuanto a la dotación de recursos y tecnologías para la educación inclusiva, con respecto a Latinoamérica, en especial Colombia, los recursos son totalmente escasos, siendo una barrera para el aprendizaje y la evolución de los educandos.

Otra de las dificultades se enmarca en lograr la participación activa de las familias y comunidades en el proceso educativo, tal como lo corrobora la circular 020 del 2020 del MEN y el decreto 1421 de 2017 buscando la cohesión social y la equidad, reconociendo a la familia como veedor, de la mano de la comunicación ciudadana y los actores para dar cumplimiento a uno de los objetivos de la UNESCO, pero existe una gran desvinculación y escasa comunicación entre los actores sobre todo si de sistema de salud se trata.

Según el artículo 11 de la ley 1618 de 2013, el Ministerio de Educación Nacional debe dar los lineamientos normativos administrativos, pedagógicos y técnicos para la educación inclusiva y realizar el seguimiento y acompañamiento a las estrategias de atención de las Entidades Territoriales para garantizar una educación pertinente y de calidad, sin embargo esto solo se queda en el papel, existen grandes dificultades de seguimiento y orientación a los planes de apoyo y ajustes razonables (PIAR) y los fundamentos y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) establecido en el decreto 1421 de 2017 se requiere capacitar eficaz y continuamente a los docentes además asignar docentes de apoyo pedagógico basándose en las necesidades de la población estudiantil.

Así mismo según los recursos humanos y tecnológicos se evidencian otros incumplimientos al decreto 1421 de 2017 donde se profesa la asignación de aulas paralelas, apoyos didácticos y tecnológicos y docentes bilingües en lenguaje de señas, apoyos que son escasos o inexistentes.

En general dentro de las políticas de inclusión Nacional, los actores resultan ser ruedas sueltas dentro de una problemática que requiere coherencia y cohesión, de ahí el papel importante del docente de apoyo pedagógico en la concatenación de políticas educativas- instituciones- Secretarías y el MEN, como un engranaje único que se oriente hacia la inclusión como herramienta de progreso de nuestros niños, pues no podemos permitir que las vidas escolares de las personas con discapacidad se vean como prescindibles y que a las familias se las haga sentir que la única opción que les queda es asumir la narrativa de la tragedia que les ha tocado (Vila, Rascón, Calderón, 2024).

En consecuencia, se plantean los siguientes interrogantes:

¿Tiene el profesorado la formación necesaria en materia de inclusión?, ¿qué dice la normativa sobre inclusión?, ¿posee el profesorado herramientas y recursos necesarios para la ejecución de una educación inclusiva?, ¿existe correlación entre normatividad, recursos, formación docente, participación de los actores y la atención que recibe el estudiante con necesidades educativas especiales?... En consecuencia, ¿qué valoración hace el profesorado, las familias y alumnado sobre las políticas de educación inclusiva, en el departamento de Nariño, Colombia?

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEORICA

Para el desarrollo de la presente fundamentación teórica se ha distribuido la información en seis capítulos organizados en relación al cumplimiento de los objetivos de la investigación y a las variables de estudio.

El Capítulo I – aborda aspectos conceptuales sobre la evolución y la historia de la educación inclusiva como camino hacia el conocimiento y esclarecimiento de las diferentes terminologías que se han suscitado en el tiempo y los avances en materia de inclusión.

El Capítulo II – nos permite reconocer las precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto colombiano, abordando conceptos específicos para identificar posteriormente la normatividad existente.

El Capítulo III – comprende los antecedentes legales e investigativos de la educación inclusiva para Colombia

El Capítulo IV- se centra en la normatividad colombiana para la educación inclusiva como mecanismo de comprensión de la realidad política que permita una posterior comparación con la realidad de la investigación

El Capítulo V- muestra la metodología de la investigación utilizada en el presente estudio que culmina con el Capítulo VI – que involucra la discusión y conclusiones de la investigación

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN HISTÓRICA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde la Grecia Antigua se ha manifestado la exclusión, inicialmente en escenarios deportivos y laborales donde las mujeres eran excluidas y relegadas a las actividades del hogar, excluyendo también a las personas con limitaciones de dichos espacios. Así mismo diferentes religiones imponen el papel del hombre sobre el que puede desempeñar una mujer relegándola e incluso sin reconocerle sus derechos y solo resaltando su papel reproductivo.

En la edad media cuando se crean centros educativos religiosos, la mujer también es discriminada tal como ocurrió más tarde con la creación de universidades, donde también se observó discriminación por las condiciones económicas

Con los avances de la Revolución Industrial y la Ilustración en los siglos XVIII y XIX, se da inicio a lo que serían las primeras instituciones educativas, que se convirtieron en la enseñanza obligatoria solo hasta el siglo XX, tiempo en el que también se vislumbraron las primeras acciones tendientes a la atención de personas con dificultad, visual, auditiva y retardo mental, para posteriormente iniciar un proceso de la Integración Escolar.

Investigaciones de Arnaiz y Moraña (2017). Muestran que en las sociedades primitivas siempre ha existido diferentes niveles de desempeño o capacidad, tal como lo expresa la naturaleza misma resumida en el concepto clave de la teoría de la evolución de Darwin, sobre la supervivencia del más apto. Así, las diferentes conductas del ser humano vistas como “anormales” fueron idealizadas desde conceptos míticos, astrales, demoniacos, pecaminosos o religiosos, poco después con Hipócrates (460 a. C.- 370 a.C.) y Galeno (129-201), se da importancia a los procesos físicos para lograr explicar la causa de las mismas.

Entre XVI al XVIII se fortalecen las ideas de las leyes que rigen la naturaleza y por tanto se convierten en la explicación del origen de los desórdenes del comportamiento humano con un enfoque médico y filosófico de Bacon (1214-1292), Descartes (1588-1610) y Locke (1632-1704). Época que coincide con las primeras manifestaciones de problemas educativos relacionados a situaciones de discapacidad, lo cual sentó las bases para la creación de iniciativas de atención privadas.

Con la llegada de la revolución industrial se hace evidente la marginación, pues esta, enfoca la atención en la utilidad, capacidad y eficacia de la mano de obra, relegando a quienes no tuvieran características de productividad o se consideraran anormales, desplazándolas o reclusándolas en instituciones como asilos u hospitales, entidades que solo hasta la Revolución Francesa (1848) se les inicia a prestar una asistencia humanitaria según su patología.

Entre finales del siglo XVIII e inicio del siglo XIX surge el desarrollo científico y cultural forjado por la Ilustración, creándose instituciones dedicadas a la atención a personas invidentes, sordomudas y con retardo mental, dado a las dificultades para su escolarización.

Estudios en el campo de la medicina de Séguin (1812-1880), Arnold (1742-1816), Pestalozzi (1746-1827) introdujeron los términos de "normales y anormales", principalmente a los sordos y ciegos. Con un mayor conocimiento del retraso mental en los niños se abre paso a la atención médica y pedagógica de la población "anormal" apoyada de la Psicometría a la luz de Binet y Simón quienes marcan las bases para el estudio global de la capacidad intelectual en función de la edad, entendida como una capacidad compleja o global del individuo, la cual fue medida mediante escalas de inteligencia que buscaban detectar individuos que presentaran limitaciones para ingresar a la educación ordinaria, a lo que se suma la aparición del concepto de C.I. coeficiente intelectual (Stern. 1912), el cual marco las pautas para la clasificación y la separación entre lo normal y lo patológico.

Durante el siglo XIX también se permitió la escolarización de las mujeres que les permitió aprender a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas, favoreciendo así el abandono de conductas discriminatorias como un indicio de abandonar conductas discriminatorias. En la misma época estudios de Esquirol (1801), permitieron diferenciar entre enfermos mentales y deficientes mentales, iniciando estudios sobre el comportamiento humano y mostrando la preocupación por mejorar la situación de personas con algún tipo de retraso, posibilitando modificación de escuelas para retrasados mentales.

Por otra parte, el médico y pedagogo Bomeville, inicia el camino hacia la atención médico- pedagógica construyendo la primera institución con este enfoque. Wilmar Ángel Ramírez Valbuena Cuadernos de Lingüística Hispánica n°. 30, julio - diciembre 2017, pp. 211-230 1.6 aunque la población con discapacidad aún se considerara como indios y fueran sometidos a encarcelamientos, se logra avanzar en la comprensión y en el tratamiento de los retrasos mentales desde una perspectiva medico pedagógica. Estudios de Montessori permiten comprender el com-

ponente pedagógico en la deficiencia mental creando la escuela Ortofrenética, basada en el juego, las sensaciones y el dibujo; igualmente el médico – pedagogo Decroly concluye que el tratamiento de estos niños debía basarse en la educación y que la escuela debía responder a sus necesidades e interés.

La sociedad da un gran paso al hablar formalmente de inclusión con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en 1994 por la UNESCO en España dejando las bases para el acceso y la calidad educativa en el marco de la inclusividad.

A finales del siglo XIX inicia la institucionalización, la enseñanza obligatoria y la creación de escuelas, donde se vislumbran indicios de exclusión tras la detección y clasificación de problemas de aprendizaje, que condujeron a la creación de centros de educación especial que agruparon a los estudiantes según sus deficiencias.

Durante siglo XX la mirada se dispone hacia la población con discapacidad reconociéndolos como susceptibles de educación, dando paso a tratamientos médicos, psicológicos y educativos, pero en escuelas especiales homogeneizando las aulas regulares, hecho que hasta la actualidad es motivo de debate, por cuanto algunos aseguran que esta estrategia resultaba más efectiva que las posteriores a ella y por otro lado la crítica realizada sobre el aislamiento al que se sometía a las personas en estas instituciones.

Las diferencias con las escuelas tradicionales y las críticas de las instituciones para personas con discapacidad en torno a los estímulos para el aprendizaje y la socialización abren paso a la lucha por su escolarización en centros ordinarios, que conlleva a la constitución en EE.UU. de la National Association for Retarded Children (NARC, 1950), con la cual se incluye a esta población en las escuelas ordinarias. La protección de los derechos humanos y el reconocimiento de los derechos de las personas deficientes logra que la Asamblea General de las Naciones Unidas (1957) incluya en su normatividad la necesidad del tratamiento, la educación, readaptación.

En 1968, la UNESCO realiza un llamado a los gobiernos de disponer recursos para las necesidades de los niños con discapacidad, para facilitar los procesos educativos y la integración a la vida económica, social y cultural de estas personas. Posteriormente En 1969 gracias a los aportes de la UNESCO comienza el desarrollo de la integración política social y educativa sin distinción, consiguiendo los primeros avances para superar la discriminación. De esta manera la humanidad se acerca al termino de Necesidades educativas especiales con el informe Warnock

(1978), sumado al Acta de Educación 1981 donde se propone la eliminación de la clasificación de las deficiencias y centrando las intervenciones en las necesidades del individuo.

En países europeos la integración aparece en los ochenta paulatinamente, permitiendo la valoración de las diferencias humanas, abriendo la posibilidad de la participación social como un derecho para la población con discapacidad; así la educación toma un giro mediante un marco normativo donde se inserta a dicha población en un sistema educativo ordinario, con el objetivo de favorecer la socialización, disminuir la discriminación y la identificación o señalamiento sin que desaparezca la educación especial, sino por el contrario se fortalezca una educación con base en las necesidades de aprendizaje de cada individuo, lo cual representó un desafío para la escuela ordinaria en su estructura y funcionamiento, por cuanto determinó la necesidad de personal, herramientas pedagógicas y terapéuticas, así como procesos organizacionales dentro y fuera de las instituciones.

Así, se aparta el modelo médico, que asignaba un tipo de atención segregada, para disponer al profesorado en la tarea de integrar las deficiencias en las dinámicas escolares habituales, con el objetivo de desarrollar las habilidades del individuo logrando autonomía e independencia para que sea capaz de desenvolverse en su entorno. Pero la tarea no era tan sencilla, ya en el terreno de trabajo se continuaba observando exclusión a las personas con discapacidad en las escuelas ordinarias, Barton (1986) afirma que las personas discapacitadas hablan de sentimientos de explotación, exclusión y deshumanización.

Todos estos hechos que generan controversia han llevado a pensar, sobre qué es lo “normal” dentro de un mundo singular lleno de diferencias, la normalidad no existe, pero si existen las barreras que los individuos encuentran para evolucionar sus características, barreras que incapacitan aún al más capacitado. Hoy la integración sigue excluyendo al dirigirse explícitamente a la población con discapacidad, siendo descontextualizados, obligatorios, delegados, sin horizonte, algunos suponen que las mismas estrategias, herramientas, recursos, profesionales docentes de aula y de apoyo se constituyen en barreras.

La educación inclusiva se fortalece con la valoración dada a otras características por las cuales se generó discriminación en épocas pasadas como el idioma, la religión, el género, grupo étnico, nacionalidad entre otras. Así se establece una fuerte crítica sobre el concepto necesidades educativas especiales y sobre sus prácticas educativas dado a que las dificultades que experimentan muchos alumnos en el sistema educativo al parecer no son fruto de sus propias dificultades,

sino el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de enseñar (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001).

Muchas son las iniciativas que han velado por el beneficio de la educación inclusiva que se resumen a continuación.

Tabla 1

Iniciativas para la educación inclusiva. 1959-2015

<i>Iniciativa</i>	<i>Año</i>
Declaración de los Derechos del Niño	1959
Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial	1963
Informe Warnock en Inglaterra	1978
Declaración sobre los Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven	1985
Conferencia Mundial de Educación para Todos en Tailandia	1990
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Salamanca	1994
Marco Curricular para la educación obligatoria”	1996
Informe Delors	1996
Marco de acción de Dakar: la Educación para Todos	2000
Convención internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2006
Conferencia Internacional “La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”	2010
Declaración de Mar de Plata)	2010
Reunión Mundial sobre Educación para Todos	2014
Foro Mundial sobre la Educación	2015
Declaración de Incheon	2015

Dentro de estas acciones se impulsa la educación inclusiva en el mundo, abogando por la participación y el acceso a la enseñanza desde las diferencias personales, físicas, intelectuales, económicas, civiles, emocionales y sociales, propendiendo por una educación humanista basada en el cumplimiento de los “derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica” como lo afirmara la Declaración de Incheon (2015).

Actualmente continua existiendo problemáticas en términos sociales, políticos, económicos y educativos, como lo señalara Biklen (2000) aún existe el pesimismo de considerar a las personas con discapacidad como analfabetas, incompetentes, desinteresadas por la cultura y los contenidos académicos” El reto actual es lograr cambiar la concepción y comprender que éstas personas pueden avanzar y que las dificultades no nos hacen intelectualmente incompetente y que estas dificultades pueden estar presentes temporal o permanentemente pero que en todo caso requieren y merecen no ser estigmatizados. Aunque con la creación de pruebas estandarizadas y modelos competitivos del mercado mundial se ahonda en las brechas de desigualdad, mostrando la necesidad de favorecer a todo el alumnado y especialmente el que presenta alguna discapacidad para que permanezca en la universidad y finalice sus estudios con éxito como lo menciona Arnaiz. (2000) favoreciendo una educación inclusiva continua.

En Colombia Actualmente la educación inclusiva se basa en los lineamientos de las Naciones Unidas y la UNESCO buscando acciones que permitan el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad, tomando en cuenta su condición social, raza, género, idioma y creencias, con el firme objetivo de disminuir las brechas de inequidad.

1.1. Concepto de inclusión

Los conceptos de inclusión han evolucionado a lo largo de la historia, adaptándose a los cambios sociales. Actualmente, se entiende como el conjunto de medidas que promueven la aceptación de la diversidad, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el reconocimiento del valor de cada individuo, independientemente de sus características. Según la ONU (1967), incluir implica eliminar obstáculos para que todas las personas puedan participar plenamente en la sociedad, sin importar su origen, género, orientación sexual, edad, discapacidad u otras condiciones. Por otro

lado, la OMS define la inclusión como un proceso que asegura que todos tengan acceso a los servicios y recursos necesarios para participar activamente en la sociedad, incluyendo educación y atención médica, empleo y participación social y cultural, además representa una forma de promover y mantener la salud y el bienestar sin discriminación, con igualdad y participación,

Según la Unesco (2000), la inclusión se enfoca en asegurar que todas las personas tengan acceso y participen plenamente en la sociedad y en la educación, respetando su diversidad y necesidades individuales. Los derechos humanos relacionados con la inclusión establecen que implica asegurar que todas las personas, independientemente de su origen étnico, género, orientación sexual, discapacidad u otras características, tengan igualdad de derechos y oportunidades

La investigación sobre educación inclusiva muestra cómo el concepto ha evolucionado a lo largo del tiempo, adaptándose y transformándose en diferentes términos y enfoques que buscan promover la convivencia y la participación equitativa en la sociedad. Autores como Agudelo M y Hurtado (2014), Materón (2016), Orjuela (2010), Cardona (2013), Pérez (2016), Coy et al. (2013), Padilla (2011), Vázquez (2015), Motta (2017), Robayo y Cárdenas (2017), Beltrán et al. (2015a), Arnaiz (citado por Robayo & Cárdenas, 2017), Jaraba (2015), Vaillant (2011), Calvo (2013), y Canal (2014) discuten la evolución de la inclusión educativa y sus implicaciones legales y políticas.

Estos estudios señalan que la educación inclusiva abarca la eliminación de barreras y la adaptación de políticas y prácticas educativas para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales como la discapacidad, tengan acceso a una educación de calidad. Se destaca la importancia de la formación docente adecuada, la revisión de currículos y políticas públicas, así como la necesidad de crear ambientes educativos que sean acogedores y adaptativos para todos los estudiantes

La educación inclusiva tiene como objetivo eliminar todas las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación, sin importar su origen o quienes las generen. Garantizar la igualdad de oportunidades y la participación en este tipo de educación implica que todos los niños en una comunidad determinada aprendan juntos, sin importar sus diferencias personales, sociales o culturales (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Para lograrlo, es crucial movilizar recursos de todos los involucrados en la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes, padres y otros grupos (Ainscow, 2001). En resumen, la inclusión busca el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, incluso aquellos que podrían estar enfrentando situaciones excluyentes,

considerando la diversidad no como un problema, sino como un recurso que enriquece el aprendizaje de todos. En una escuela inclusiva, se aseguran los derechos del niño al cumplir con el segundo principio de la Convención sobre los Derechos del Niño: garantizar su protección especial y proporcionarle oportunidades y servicios para su desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social en condiciones de libertad y dignidad, según lo estipula la ley y otros medios.

Siendo un término que proviene del latín *inclusio*, -ōnis, referente a introducción, incorporación, inserción e instalación, este término ha variado en su contenido alrededor del tiempo y dependiendo el lugar donde se ejecute el concepto, a continuación, se resume la definición de algunos autores.

Tabla 1

Definiciones del concepto Inclusión

Definición	Autor	Año
No sólo se trata de integrar a los estudiantes en la misma aula, se trata de crear un ambiente inclusivo y respetuoso, que permita que este se sienta valorado y parte un grupo.	Vygotsky	1930
Adaptar la educación a las necesidades individuales de cada estudiante.		
Capacidad del niño para integrar información nueva en sus esquemas cognitivos existentes	Piaget	1926
"Práctica de permitir a todas las personas tener las mismas oportunidades y acceso a recursos, independientemente de sus características o circunstancias individuales	John Rawls	1971
La reintegración de los niños con necesidades especiales a la escuela	Banco Mundial	2004
. Garantizar el derecho de todos a aprender por medio de la eliminación de barreras, fortaleciendo la participación y la permanencia.	Parrilla & Moriña	2005
Capacidad de crear un entorno en el que todas las personas se sientan valoradas, respetadas y aceptadas, independientemente de sus diferencias".	Frances E. Kendall:	2005
Crear estrategias para garantizar el acceso permanente al mínimo vital para alcanzar la igualdad y progreso de quienes lo necesitan	Narodowski	2008

Definición	Autor	Año
Acciones, estrategias o políticas, dirigidas a garantizar la permanencia de los estudiantes diversos en la escuela.	A Sinisi	2010
Proceso para abordar la exclusión en la escuela por raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad y la formación docente al respecto	Infante Marta	2010
Modelo educativo en el que se busca la integración de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias o capacidades.	José Luis Rodríguez Diéguez	2010
Proceso continuo en el que se pretende atender las necesidades según el contexto por medio del otorgamiento del derecho a la educación para todos	Beltrán-Villamizar et al.	2014
Dar calidad educativa a todo el estudiantado independientemente de su diversidad, por medio de: presencia, participación y progreso	Muntaner et al	2016
Inclusión Educativa como un camino para el reconocimiento y aceptación de los derechos del otro	Hernández & Velázquez	2016
Creación de oportunidades y apoyos que faciliten el acceso y participación de todos los estudiantes, especialmente los que sufren exclusión	Plancarte	2017
Como un instrumento para garantizar la justicia y la cohesión social	Armijo-Cabrera	2018
Medio para fomentar la igualdad y el respeto hacia la diversidad	María Antonia Casanova,	2018
"Acción o hábito de incluir a todas las personas en un grupo o actividad, independientemente de sus diferencias".	Verna Myers:	2019
Los docentes ven la interculturalidad como la forma para contrarrestar un aprendizaje efectivo.	Quintero	2020
Garantizar el derecho a la Educación para todos por medio de la eliminación de barreras de aprendizaje.	García	2020
Respeto a las diferencias evitando la exclusión social	Clavijo et al	2020
Se enfoca en la eliminación de la desigualdad por medio del fortalecimiento de	Senra Pérez	2021

Definición	Autor	Año
la calidad educativa y equidad	et al	
Garantizar experiencias de aprendizaje a todos los estudiantes por medio del trabajo en conjunto entre directivos, docentes y padres.	Rodríguez et al	2022

Nota: Adaptado de: N. Acosta, A. Aldana, D. Herrera & M. Luna. (2023). Los ejes discursivos de la educación inclusiva para mitigar la discriminación escolar: una revisión documental. Universidad El Bosque.

1.2. Educación Inclusiva

La educación inclusiva implica enseñar a estudiantes con y sin discapacidades en el mismo salón de clases, y se aplica a todos los estudiantes, como hemos discutido anteriormente. Este enfoque se fundamenta en la idea de que todos los alumnos tienen diferentes estilos de aprendizaje y desarrollo, por lo tanto, un enfoque de enseñanza y aprendizaje flexible es crucial para asegurar el éxito de todos. Además de incluir a estudiantes con discapacidades, la educación inclusiva también asume la responsabilidad de satisfacer sus necesidades dentro del entorno educativo convencional.

Hablar de educación inclusiva implica abordar los elementos que influyen en la dinámica de una escuela, como las culturas, políticas y prácticas de aula. La cultura escolar se refiere a los valores y creencias compartidos dentro de una comunidad, mientras que las políticas se relacionan con la organización del currículo, apoyos y colaboración entre el profesorado. Por otro lado, las prácticas hacen alusión a las acciones que se llevan a cabo en el aula de forma cotidiana, así cuando se relacionen los elementos de culturas, políticas y prácticas en el aula, y se promueven valores inclusivos como el respeto a la diversidad y la colaboración, entre otros, se logra una educación inclusiva genuina. Esto se refleja en el trabajo conjunto para atender a la diversidad, en la evaluación equitativa de todos los estudiantes y en la igualdad de oportunidades para todos. (Simón y Echeita, 2013).

Implementar la educación inclusiva también implica la creación de currículos flexibles que consideren la diversidad de los estudiantes, proporcionándoles múltiples caminos para alcanzar los mismos objetivos educativos. La evidencia indica que la educación inclusiva beneficia tanto a los estudiantes con discapacidades como a los que no las tienen, y contribuye al desarrollo

profesional de los maestros y a la mejora de los sistemas escolares; además asegurarán que los estudiantes con discapacidades adquieran las habilidades necesarias para participar en el currículo general y reciban los apoyos, adaptaciones y ajustes necesarios para alcanzar el éxito académico.

Requiere profesionales comprometidos con la implementación de un enfoque inclusivo en el aula, donde todos los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades con la ayuda experta adaptada a sus necesidades individuales, independientemente de sus características personales. Desde un punto de vista ético, la educación inclusiva nos insta a ver la inclusión no como una acción dirigida únicamente a un grupo específico de niños, sino como algo que beneficia a toda la comunidad educativa (Bauman, 1993; Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Ocampo, 2016a; Slee, 2010:75). En este contexto, enfocar la educación inclusiva implica considerar las necesidades educativas especiales (Salvador, 1999; Ainscow, 2001; Gallegos y Rodríguez, 201)

La educación inclusiva es un modelo en evolución que carece de una epistemología y una construcción teórica consolidadas, las cuales deben abordar los complejos desafíos del nuevo milenio en términos políticos, históricos, éticos, sociales, culturales, económicos y educativos. Según Said (2000), se puede considerar una teoría en movimiento.

Es definida como un proceso continuo que reconoce y aborda adecuadamente la diversidad y las características individuales de los estudiantes. Su objetivo principal es fomentar el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en un entorno seguro y libre de exclusión (Decreto 1421, 2007). En este contexto, es fundamental comprender y conceptualizar la educación inclusiva en términos de criterios específicos que promuevan el cumplimiento de otros derechos humanos y contribuyan a una sociedad más justa, según lo establecido por la UNESCO (2005).

Así mismo se enfoca en transformar todas las instituciones a través de sus políticas, cultura y prácticas, con el objetivo de proporcionar una educación que responda a la diversidad. Su tarea es reducir las barreras físicas, comunicativas, actitudinales e institucionales para facilitar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en la escuela. Se centra en asegurar los logros, la presencia y la participación de todos los alumnos, especialmente aquellos que podrían estar en riesgo de exclusión, marginalización o bajo rendimiento. Más que un objetivo final, la inclusión se percibe como el camino hacia la mejora continua de la calidad educativa para todos, promoviendo el desarrollo profesional de los docentes y avanzando hacia sociedades más justas y democráticas (UNESCO, 2005).

Además, la educación inclusiva requiere una planificación y evaluación cuidadosas que se enfoquen en permitir que todas las personas alcancen su máximo potencial. Esto implica la participación activa de la familia, directivos, docentes, estudiantes y comunidad en general. Es esencial contar con procesos para mejorar las habilidades del personal educativo, gestionar diversos recursos y realizar un seguimiento y evaluación continuos para reconocer prácticas exitosas e identificar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos (Ministerio de Educación; Fundación Saldarriaga Concha, 2020)

La evolución del concepto de inclusión educativa ha sido progresiva, inicialmente centrada en ofrecer educación a personas con necesidades especiales y luego ampliando su alcance para abarcar a individuos diversos en términos de edad, ubicación geográfica, condición económica, género y otros aspectos

La UNESCO en 1994 la define como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (UNESCO, 2003), agrega que “la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (UNESCO, 2003). Como lo afirmara Graham y Roger Slee, “la cuestión ahora no es tanto cómo movernos “hacia la inclusión”, sino ¿qué hacemos para desbaratar la construcción del centro del cual deriva la exclusión?” (GRAHAM; SLEE 2008)

La inclusión debe ser reconsiderada para todos los individuos, no solo para aquellos excluidos, cuestionando cómo la educación puede abrir posibilidades en lugar de solo insertar a los alumnos en estructuras preexistentes. Aunque la definición actual de inclusión se centra en abordar la diversidad de necesidades de los estudiantes y fomentar su participación en el aprendizaje, culturas y comunidades, es innegable que la inclusión según la UNESCO es un objetivo deseable. Sin embargo, para lograr este propósito, se requiere de una serie coordinada de acciones que incluyan ampliar la matriculación y mejorar la calidad educativa en todos los niveles y modalidades, dirigidas a todas las personas sin importar edad, género, etnia, idioma, religión, opinión, diferencias físicas o mentales, estatus social, cultural o económica.

Una exploración de la raíz etimológica lleva a los verbos latinos *includo*, que significa "encerrar, insertar", y *excludo*, que significa "encerrar fuera". De esta manera, se establece una relación espacial en la que resulta fundamental diferenciar entre un espacio interior y otro exterior para lograr una comprensión completa. La educación se concibe entonces como el proceso de adquirir y asimilar los patrones culturales para construir el conocimiento individual, que implica el intercambio de saberes y constituye la base esencial para el aprendizaje. De igual forma, la noción de inclusión en el ámbito educativo tiene como propósito principal asegurar el derecho a la educación para todos, garantizando la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras para el aprendizaje y promoviendo la plena participación en entornos sociales y físicos. Dentro del contexto colombiano de la educación inclusiva, se abordan temas esenciales que reflejan las preocupaciones, enfoques y prioridades pertinentes, como la igualdad de oportunidades, que busca garantizar un acceso equitativo a una educación de calidad para todas las personas, independientemente de sus características individuales; y la diversidad e individualización, que se centra en valorar la diversidad de las personas y ofrecer una educación que respete sus necesidades y particularidades

Promover la colaboración entre la comunidad educativa asegura la participación activa de todos en el proceso educativo, lo que también implica eliminar prejuicios y estereotipos que puedan desarrollar barreras en aprendizaje, permitiendo la accesibilidad desde un diseño universal que garantice los recursos y estrategias educativas para todos. Con respecto a la evolución de la educación inclusiva, el documento "Gramática de la Educación Inclusiva: Ejes Críticos para cartografiar sus condiciones de producción y Funcionamiento Epistémico" de Ocampo (2017) hace hincapié en la formación de docentes, el lenguaje exclusivo y la necesidad de un enfoque multidisciplinario y de la importancia de considerar las condiciones socio históricas de la exclusión. Así mismo considera la epistemología de la educación inclusiva (2018) por su carácter permeable y adaptable, que posibilita escenarios diversos de conocimiento, analizando la importancia de una perspectiva crítica y de transformación institucional dejando en el pasado sistemas obsoletos de opresión y exclusión.

Según Ferreiro, T. (2010), la educación inclusiva es un enfoque pedagógico que busca asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, necesidades o circunstancias específicas, tengan acceso a una educación de alta calidad. Este enfoque se fundamenta en los principios de igualdad de oportunidades y diversidad, promoviendo la participación activa de to-

dos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cultivando un ambiente donde cada estudiante se sienta valorado y respetado. La educación inclusiva implica adaptar los métodos de enseñanza, los recursos y el entorno educativo para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, con el fin de fomentar su desarrollo integral y su plena integración en la sociedad

Este enfoque adopta un modelo social para entender las dificultades educativas que enfrentan los niños y niñas, incluidos aquellos con deficiencias. Estos estudiantes pueden enfrentar obstáculos como dificultades para comprender ciertos aspectos del currículo, problemas con las instrucciones orales o escritas, o incluso dificultades para acceder físicamente al edificio escolar. Sin embargo, el enfoque inclusivo sostiene que estas dificultades no se deben simplemente a las deficiencias individuales de los alumnos, sino que son producto de barreras creadas por el sistema educativo en sí mismo, como currículos mal diseñados, falta de capacitación docente, métodos de instrucción inadecuados o instalaciones inaccesibles.

En lugar de crear más escuelas especiales segregadas, que alejan a los niños y niñas de sus compañeros y familias, y que además pueden ser financieramente inviables, una respuesta más efectiva es identificar y eliminar las barreras al aprendizaje dentro de las escuelas ordinarias. La educación inclusiva, por lo tanto, no se centra exclusivamente en los niños y niñas con discapacidad ni busca simplemente reemplazar las escuelas especiales. También reconoce que muchos otros grupos, como aquellos en situación de pobreza, minorías étnicas o lingüísticas, niñas (en ciertas sociedades) y niños y niñas de áreas remotas, enfrentan dificultades similares en las escuelas ordinarias debido a currículos poco relevantes, métodos de enseñanza poco estimulantes, alienación cultural, barreras lingüísticas y otras limitaciones.

El enfoque inclusivo, en consecuencia, se dedica a comprender y abordar estas barreras, promoviendo el desarrollo de escuelas comunes que puedan satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Así, la educación inclusiva representa más que una reforma de la educación especial y va más allá de ser simplemente una escuela que integra a algunos estudiantes con discapacidades. Su verdadero propósito es eliminar todos los tipos de barreras al aprendizaje y crear escuelas ordinarias que sean verdaderamente inclusivas y capaces de atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Este enfoque forma parte de un movimiento más amplio hacia una sociedad más justa para todos sus ciudadanos.

Por lo tanto, la educación inclusiva busca lograr la integración social a través de un sistema educativo justo, donde se promueve la adquisición y asimilación de normas culturales para

construir conocimiento individual. Este enfoque fomenta el intercambio de conocimientos, garantizando la igualdad de oportunidades y eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en el entorno educativo. La inclusión también se centra en valorar la diversidad y adaptar la educación para satisfacer las necesidades y características únicas de cada individuo, asegurando su participación activa y colaborativa.

Además, la educación inclusiva busca erradicar los prejuicios y estereotipos que puedan obstaculizar el proceso educativo, enfatizando la importancia de la accesibilidad y un diseño pedagógico y social universal que haga accesibles todos los entornos y recursos educativos, sociales, culturales y políticos para todas las personas.

Estos conceptos subrayan la relevancia de la educación inclusiva, un campo dinámico que evoluciona continuamente con diversos enfoques y perspectivas teóricas que guían su estudio y aplicación. Ocampo (2017) resalta la importancia de un enfoque multidisciplinario para comprender la educación inclusiva, dada su complejidad y las deficiencias existentes en metodologías, herramientas, formación docente y prácticas. Esta teoría se presenta como interdisciplinaria, movilizandodiversas disciplinas, métodos y teorías con el fin de generar nuevos conocimientos y comprensiones en el campo.

La escuela inclusiva representa una nueva perspectiva tanto pedagógica como política en la gestión del currículo y la organización escolar, considerada en muchos aspectos como la evolución perfeccionada del modelo de integración escolar. La iniciativa de Educación para Todos marcó un cambio hacia la Educación Inclusiva, en contraposición al enfoque elitista de la escuela tradicional que históricamente ha privilegiado a niños y niñas considerados "normales" sin necesidades especiales de educación. La Educación Inclusiva va más allá de la integración al poner en igualdad de condiciones la atención a niños y niñas con necesidades educativas específicas. Esto implica no solo integrar a estos estudiantes en grupos con sus pares "normales", ya sea con ayuda de maestros o asistentes pedagógicos, un enfoque que a menudo no cumplía con los objetivos de integración, sino reformar estructuralmente el sistema educativo para asegurar que todos los niños, independientemente de sus necesidades y condiciones sociales, reciban una educación inclusiva y equitativa que promueva la democracia, la equidad y el desarrollo económico y social.

La Educación Inclusiva también demanda una reforma en la educación especial, rompiendo definitivamente con el aislamiento histórico de los niños y niñas con necesidades educativas especiales para integrarlos plenamente en entornos educativos considerados normales. Esto in-

cluye abrir las puertas a otros grupos marginados como indígenas, personas de bajos recursos y aquellos con dificultades para acceder a la cultura dominante, reconociendo y atendiendo sus diversas características sociales, económicas, culturales, étnicas, religiosas y capacidades individuales.

Salvador Mata sugiere que el enfoque de la escuela inclusiva es coherente con modelos educativos basados en la actividad, ecológicos, holísticos y comunitarios, fomentando una organización escolar colaborativa, adaptativa y discursiva. Miguel López destaca la importancia de avanzar hacia una cultura de la diversidad en la escuela pública, donde la diversidad no se vea como un déficit, sino como un valor a desarrollar sin exclusiones. Esto implica transformar el aula en una comunidad de convivencia y aprendizaje, lo cual requiere replantear el currículo, la organización escolar y la participación activa de todos los agentes educativos involucrados.

La escuela inclusiva redefine la educación especial no como un lugar de segregación para niños con necesidades educativas especiales, sino como un conjunto de recursos que permiten superar las limitaciones impuestas por las discapacidades propias. En lugar de considerarla como una educación separada, se enfoca en colaborar y aprender desde las capacidades intelectuales y competencias individuales de cada alumno. De esta manera, todos tienen la oportunidad de desarrollarse intelectual y socialmente de manera similar a los niños sin discapacidades, rompiendo con el modelo homogeneizante de la escuela tradicional.

La escuela inclusiva acoge a todos los estudiantes sin reservas, independientemente de su origen social, cultural, étnico o capacidades físicas, ofreciéndoles una educación de calidad que fortalece la equidad social y las oportunidades de desarrollo humano equitativas. Esto implica proporcionar oportunidades educativas y de desarrollo tanto a alumnos considerados "normales" como a aquellos con necesidades educativas especiales, sin importar sus recursos económicos, intelectuales o sociales.

Además, este concepto nos invita a reflexionar sobre las políticas de admisión, abogando por un proceso sin mecanismos selectivos para ningún candidato. Aunque se reconoce la necesidad de cumplir con la documentación y las normativas establecidas, se sugiere evitar rigideces administrativas que puedan limitar el acceso, dependiendo del criterio de los directores o las políticas de las instituciones educativas privadas. Es crucial entender que la accesibilidad no equivale a inclusión; el acceso a una institución no garantiza la participación activa de profesores, alumnos y personal en las actividades escolares. Esto no es un problema de gestión, sino de actitud y aper-

tura por parte de todos los involucrados en el proceso educativo. Se trata de implementar en las escuelas públicas, de manera específica, los principios de una cultura diversa e inclusiva.

La escuela inclusiva se puede describir como el sistema educativo que trata de manera equitativa a niños y niñas de cualquier origen social, físico, religioso, político o étnico, proporcionándoles una educación de alta calidad sin importar sus necesidades educativas individuales. Este enfoque tiene como objetivo preparar a los estudiantes para ser ciudadanos completos, conscientes de sus derechos y responsabilidades, asegurando que tengan oportunidades equitativas para su desarrollo integral como seres humanos, ciudadanos y titulares de derechos.

En particular, el artículo 23 de la Convención aborda específicamente a los niños con discapacidad, reconociendo su derecho a una vida digna y plena, asegurando condiciones que respeten su dignidad y faciliten su integración en la comunidad. Coincidimos con esta perspectiva en el ámbito educativo, los niños con "necesidades educativas especiales" deben recibir educación junto con todos los demás alumnos

1.3. Fundamentos de una educación inclusiva

El principal objetivo de esta escuela inclusiva es asegurar el desarrollo positivo de los estudiantes, incluso aquellos que han enfrentado riesgos de exclusión social, mitigando o eliminando las consecuencias negativas esperadas. Este objetivo debe perseguirse desde la primera etapa escolar, ya que solo estimulando estas capacidades desde temprana edad se garantiza un desarrollo continuo. Lograrlo implica educar a niños con competencias sociales sólidas, dotados de habilidades para la vida como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la iniciativa; niños con determinación, una visión optimista del futuro y motivación para alcanzar metas tanto académicas como personales. De esta manera, la escuela se convierte en un entorno propicio para que todos los estudiantes desarrollen la capacidad de enfrentar adversidades, adaptarse a desafíos, resolver problemas y adquirir las habilidades sociales y personales necesarias para romper con el ciclo de exclusión

En la perspectiva inclusiva, se considera que el aula regular es el entorno idóneo para la enseñanza. Los maestros en estas aulas tienen la responsabilidad directa de todos sus estudiantes, por lo que disponen del apoyo y los recursos necesarios para atender las necesidades individuales de cada uno.

Este enfoque es crucial en virtud de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que establece el derecho universal a la educación sin discriminación, promoviendo la igualdad de oportunidades y preparando a los niños para la vida adulta en un entorno que respeta los derechos humanos, la libertad, la justicia y fomenta su participación en los asuntos de su interés. El artículo 23 de esta convención específicamente reconoce los derechos de los niños con discapacidad, asegurando condiciones que salvaguarden su dignidad y faciliten su integración plena en la comunidad.

Estamos de acuerdo con la perspectiva de que, en el ámbito educativo, los niños con "necesidades educativas especiales" deben recibir educación junto con todos los demás alumnos, según lo establecido por esta política.

Este principio es fundamental en virtud de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que establece que la educación es un derecho universal para todos los niños y debe garantizarse sin discriminación, promoviendo la igualdad de oportunidades y preparándolos para la vida adulta en un entorno que respeta los derechos humanos, la libertad, la justicia y promueve su participación en asuntos de su interés. El artículo 23 de esta convención específicamente reconoce los derechos de los niños con discapacidad, asegurando que disfruten de una vida digna y plena con condiciones que respeten su dignidad y faciliten su integración en la comunidad.

Se está de acuerdo con esta perspectiva en el ámbito educativo, donde los niños con "necesidades educativas especiales" deben recibir educación junto con todos los demás estudiantes, pero la educación inclusiva va más allá de la simple integración; implica una transformación completa en la estructura, funcionamiento y enfoque pedagógico de las escuelas para garantizar que todos los niños y niñas, sin importar sus necesidades educativas, puedan aprender y participar en igualdad de condiciones. En este modelo educativo, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades individuales, no limitándose únicamente a aquellos con necesidades educativas especiales. Según Lucía D'Emilio (2009), la educación inclusiva se centra en:

- Cambiar de un enfoque médico centrado en la atención y la asistencia a un enfoque social que se fundamenta en los derechos
- Transitar de la idea de "integración" hacia la de "inclusión", reconociendo que la diversidad enriquece a toda la sociedad al considerarla una fuente de riqueza, no de limitaciones
- Significa adoptar una perspectiva a largo plazo que comprenda todo el curso de vida

- Educar a los niños en escuelas inclusivas debe ayudar a cambiar la cultura frente a la diferencia y contribuir a formar una sociedad más justa y menos discriminadora.
- Se enfoca en desarrollar comunidades escolares seguras, acogedoras, colaborativas y motivadoras donde cada individuo es apreciado por su propio valor
- Fomentar estos principios inclusivos entre todo el cuerpo docente, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, para que sean adoptados por todos los integrantes de la comunidad educativa.

1.4. Garantías para un enfoque inclusivo en educación

Para Juárez et al. (2009) para llevar a cabo un enfoque oportuno en educación inclusiva es importante garantizar:

- Compromiso del estado: Refuerzo del compromiso del Estado para financiar una educación inclusiva y equitativa, garantizando justicia y calidad, con el fin de construir una sociedad más equitativa y justa. Esto permitirá que todos los ciudadanos desarrollen plenamente sus derechos democráticos, tanto física como intelectual y profesionalmente, mejorando así su calidad de vida de manera digna.
- Cobertura, mejoramiento de la calidad y fortalecimiento de la primera infancia: Garantizar equidad y calidad en la educación para ofrecer mejores oportunidades a niños y niñas que, debido a sus circunstancias individuales, sociales o culturales, enfrentan desventajas significativas, representa posiblemente el reto más importante
- Flexibilidad: Ampliar la flexibilidad y la variedad de opciones educativas para garantizar que todos puedan alcanzar, según sus capacidades individuales, las competencias fundamentales establecidas en el plan de estudios escolar
- Recursos de apoyo para los docentes: Tanto la escuela de integración como la inclusiva necesitan apoyos, como los auxiliares de los maestros en el aula, para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Sin embargo, es esencial que tanto la escuela como el sistema educativo en su conjunto se modifiquen para alcanzar los niveles de éxito deseados. Un recurso valioso es el apoyo mutuo entre las escuelas; es crucial promover redes de colaboración entre diferentes escuelas y entre los sistemas

de educación regular y especial, donde se puedan reunir para reflexionar juntos y compartir experiencia

- Políticas educativas e intersectoriales: La escuela inclusiva, basada en un enfoque social de derechos, implica abrir todos los niveles del sistema educativo a ciudadanos con y sin necesidades educativas especiales (NEE), asegurando una educación de alto nivel y preparación integral para la vida y el trabajo. Esto incluye sensibilizar al sector productivo para ofrecer oportunidades laborales a los graduados. Es crucial establecer redes de colaboración intersectorial entre distintos ámbitos encargados del bienestar de las personas con discapacidad. Como han señalado diversos documentos revisados, es fundamental coordinar acciones entre sectores gubernamentales y la sociedad civil para abordar eficazmente aspectos clave como la educación, el empleo y la salud.
- Valoración de la diversidad: La diversidad es un componente que enriquece tanto el crecimiento personal como el social. Es fundamental que la sociedad experimente un cambio cultural que valore y respete la diversidad y las diferencias, lo cual es esencial para promover una educación inclusiva. El Estado tiene la responsabilidad de influir en esta transformación de actitudes entre los ciudadanos.
- Currículo amplio y flexible: Esencial para remodelar no solo el entorno educativo inmediato, sino todo el sistema educativo, convirtiéndolo en un sistema inclusivo desde la educación inicial hasta la educación superior. Esto permite abordar la diversidad de manera efectiva y asegurar la excelencia educativa
- Enfoques metodológicos: Deben priorizar al alumno, utilizando un modelo de educación personalizada. Al mismo tiempo, es crucial organizar las actividades en el aula según las necesidades y habilidades particulares de cada estudiante. Uno de los principales retos consiste en superar la cultura uniformizadora de las escuelas y el método de enseñanza tradicional y directivo, que parte del supuesto de que todos los alumnos son idénticos y aprenden de manera uniforme.
- Evaluación y promoción flexible: La evaluación para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) debe ajustarse al currículo adaptado diseñado específicamente para ellos, asegurando que no sean segregados del resto del grupo. La evaluación inicial debe centrarse en identificar las ayudas y recursos necesarios para apoyar su proceso de aprendizaje y su desarrollo personal y social de manera efectiva.

- Proyectos educativos: que incluyan la diversidad y busquen generar transformaciones. Esto implica desarrollar un proyecto educativo en conjunto con un currículo adaptado para atender a la diversidad y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.
- Pedagogía: Basada en el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, para que los estudiantes puedan aprender y participar de manera completa.
- Participación de los padres de familia y la comunidad: Educación inclusiva transforma la escuela en una comunidad donde todos los participantes deben colaborar, estableciendo relaciones de cooperación y solidaridad
- Formación docente y otros profesionales: Capacitación psicopedagógica que los habilite para realizar prácticas pedagógicas innovadoras con niños y niñas, tanto con como sin necesidades educativas especiales (NEE).
- Planes de estudio: Lo cual implica la renovación de los planes y programas de la licenciatura y de los cursos de capacitación. Es importante la revaloración social del maestro y salarios acordes a sus responsabilidades en una escuela y la sociedad.

1.5. Concepto de Educación especial

La educación especial se fundamenta en una perspectiva individualizada y biomédica del individuo (Skrtic, 1996; Warner, 1996; De la Vega, 2010). Este enfoque proporciona apoyo y enseñanza adaptada a estudiantes con dificultades de aprendizaje o alguna discapacidad e implica ajustar la enseñanza convencional para alumnos con diversas necesidades educativas, ya sea debido a una alta capacidad intelectual o a discapacidades intelectuales, sensoriales, conductuales o físicas. Este enfoque educativo aborda necesidades que el sistema educativo estándar no puede resolver, utilizando recursos técnicos y humanos adaptados, con el objetivo de integrar al alumno en el aula siempre que sea factible.

La educación especial está diseñada para personas con discapacidades temporales o permanentes, así como para aquellas con habilidades excepcionales. Su objetivo es proporcionar una atención adecuada y equitativa a los alumnos según sus condiciones individuales. En el caso de menores con discapacidades, esta educación busca integrarlos en escuelas regulares de educación básica. Para aquellos que no puedan integrarse, se enfoca en satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para facilitar su participación autónoma en la sociedad y en el ámbito laboral. Este

tipo de educación también incluye orientación tanto para padres y tutores como para maestros y personal de escuelas regulares que reciben alumnos con necesidades educativas especiales.

A pesar de las reformas que implementan los entes gubernamentales para garantizar el derecho a la educación inclusiva para todos los niños y niñas, existen carencias significativas en infraestructura adecuada y capacitación apropiada para maestros y educadores que atienden a niños con discapacidades visuales, auditivas, motoras, intelectuales o psíquicas. Históricamente, la educación especial se ha basado en un modelo médico-asistencialista, estableciendo instituciones específicas para cada tipo de discapacidad, según lo define y redefine la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2009). Este enfoque generalmente define la discapacidad como una limitación física, mental o sensorial, ya sea permanente o temporal, que afecta la capacidad de las personas para llevar a cabo actividades esenciales en su vida diaria, influenciada por factores económicos y sociales del entorno.

Está concebida para adaptarse a las necesidades de estos estudiantes, tradicionalmente asociados con escuelas especiales o educación en el hogar, que eran las opciones disponibles para alumnos con discapacidades o dificultades de aprendizaje antes de que la integración se hiciera realidad. En las últimas décadas, varios países han integrado a estudiantes con discapacidades, típicamente leves a moderadas, en escuelas regulares, lo que ha convertido la educación especial en un componente fundamental en dichos centros educativos.

La meta de la educación especial es asistir a los estudiantes con discapacidades. Su objetivo no es simplemente impartir el contenido curricular, sino principalmente fomentar el desarrollo del aprendizaje y las habilidades esenciales para que puedan ser individuos independientes y alcanzar el éxito. Por ejemplo, estos alumnos reciben apoyo educativo adicional para fortalecer sus habilidades de lectura mientras siguen participando de manera integral en clases regulares junto a compañeros que no tienen discapacidades o dificultades de aprendizaje.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha establecido que la educación especial es un derecho fundamental para la inclusión educativa de todas las personas, sin importar sus capacidades o discapacidades. Se centra en proporcionar apoyo y recursos a los estudiantes con necesidades educativas especiales para que puedan alcanzar su máximo potencial y acceder a una educación de alta calidad, además juega un papel crucial en asegurar la inclusión educativa y el acceso universal a la educación; es importante señalar que no solo beneficia a los estudiantes con

necesidades especiales, sino que enriquece la experiencia educativa de todos al promover la diversidad y la comprensión de las diferencias individuales.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es un derecho esencial para la inclusión educativa de todas las personas, independientemente de sus habilidades o discapacidades. Su enfoque principal es proporcionar apoyo y recursos a los estudiantes con necesidades educativas especiales para que puedan desarrollar todo su potencial y acceder a una educación de calidad. Esta modalidad educativa desempeña un papel fundamental en garantizar la inclusión y el acceso equitativo a la educación para todos. Además, no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también enriquece la experiencia educativa general al fomentar la diversidad y la comprensión de las diferencias individuales.

En la actualidad, los niños con necesidades especiales ya no están segregados en salones exclusivos debido a su discapacidad durante todo el día. Ahora, destinan algunas horas de su educación para aprender junto a sus compañeros sin necesidades especiales. Se ha reestructurado el sistema educativo para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante discapacitado, ofreciendo una gama de servicios que se adaptan a diferentes formas y lugares, según las circunstancias de cada alumno. Sin embargo, en América Latina se enfrentan dificultades debido a los desafíos en la interrelación y la calidad de los servicios de salud y las entidades de apoyo para tratamientos terapéuticos

En la mayoría de los países latinoamericanos, la educación especial se ofrece de manera gratuita, junto con otros servicios destinados a facilitar la integración de estos individuos en la sociedad. Las normativas han evolucionado para incluir una variedad de servicios diseñados para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Estos incluyen servicios como audiología para niños y jóvenes con problemas auditivos y del lenguaje, orientación y servicios de salud escolar para atender necesidades físicas y mentales durante el día escolar, evaluación médica para diagnosticar discapacidades, asistencia social en la escuela para condiciones relacionadas con la alimentación e higiene, terapia ocupacional para mejorar habilidades como la concentración y el lenguaje, transporte para estudiantes con discapacidades que no pueden llegar por sus propios medios a la escuela, asesoría y capacitación para padres sobre cómo proporcionar el apoyo necesario a sus hijos, terapia física adaptada a las necesidades individuales, servicios psicológicos para estudiantes y padres para ayudar en la adaptación a la situación, actividades recreativas en los centros educativos además de espacios de aprendizaje, asesoramiento en rehabilitación con profe-

sionales capacitados para indicar el tratamiento adecuado. Aunque educación especial tiene como objetivo ayudar a los niños con discapacidades o dificultades de aprendizaje mediante un enfoque personalizado que aborda las necesidades específicas de cada niño, aún existen grandes dificultades para el acceso a estos servicios, sobre todo para la población rural y estratos socioeconómicos bajos, generando revictimización y exclusión.

El proceso de aprendizaje varía según diversos factores como el entorno familiar, social y cultural. En ocasiones, también surge la necesidad de una educación especial para abordar situaciones como superdotación intelectual o diversas discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales. Para responder a estas necesidades, es crucial implementar un proceso educativo diversificado que permita aplicar metodologías de enseñanza equitativas para todos los estudiantes.

En términos generales, la educación especial busca promover una educación justa y que incluya a todos, facilitando el desarrollo máximo tanto personal como social de todos los estudiantes. Se puede dividir su campo de aplicación en dos grandes categorías.

1.6. Educación especial o diferencial

La educación especial o diferencial se enfoca en alumnos que presentan discapacidades físicas o mentales. En el caso de discapacidades mentales, se utiliza un sistema de evaluación basado en la escala de Stanford-Binet, que categoriza los niveles según el coeficiente intelectual (CI):

- Límite: CI 67 a CI 83.
- Deficiencia leve: CI 59 a CI 66.
- Deficiencia moderada: CI 33 a CI 49.
- Deficiencia profunda: CI 16 a CI 32.

Educación especial para altas capacidades

Se dirige a estudiantes que presentan capacidades intelectuales, creativas, artísticas o psicomotrices superiores.

1.7. Integración vs educación especial

En la educación especial, el estudiante puede pasar parte de su día en aulas dedicadas donde recibe asistencia adicional, enfoque se centra en comprender las particularidades indivi-

duales de cada niño, para brindarles tratamiento. En contraste, en la educación inclusiva donde se reconoce que las dificultades pueden surgir del entorno escolar tradicional y de la sociedad, más que ser inherentes al niño y se incluye al niño en la educación tradicional; aunque este enfoque inclusivo hoy también requiera apoyo de la asistencia adicional.

La diferencia entre los dos enfoques radica en la forma como se percibe la discapacidad y su causa. En la integración, se cree que la discapacidad es intrínseca al niño, mientras que en la inclusión se reconoce como resultado de las dinámicas de la escuela convencional y la sociedad. Por otra parte, las creencias y actitudes de los profesores, las familias y la sociedad, la presencia del alumno con necesidades educativas especiales en la educación especial puede considerarse un privilegio, mientras que en la inclusión se percibe como un derecho y una oportunidad para enriquecer el entorno educativo.

Otra distinción entre integración y escuela inclusiva se relaciona con los criterios que guían a los profesores al decidir la ubicación de un alumno en un entorno educativo regular o segregado. En el caso de la integración, esta decisión se basa en la competencia académica y social del alumno. En contraste, en la inclusión, todos los alumnos tienen el derecho de estar en aulas ordinarias, independientemente de sus características individuales. Además, hay diferencias en cuanto al tiempo que el alumno con necesidades educativas especiales pasa en el aula. En el enfoque integrador, el alumno puede compartir parte del día en aulas de educación especial donde recibe apoyo adicional. En cambio, en la inclusión, el alumno permanece todo el tiempo en el aula ordinaria y recibe los apoyos especiales necesarios allí mismo. Por último, también hay diferencias en relación al contenido y la metodología educativa, es decir, el currículo. En una escuela inclusiva, el currículo debe adaptarse para satisfacer las necesidades de todos los alumnos y promover su participación y aprendizaje.

La escuela de integración ha enfrentado desafíos significativos en el pasado. Surgió con la intención de abordar los problemas causados por la segregación en las escuelas tradicionales y las deficiencias del sistema de educación especial. Muchos niños y niñas con dificultades de aprendizaje no encontraban un lugar adecuado ni en la educación regular ni en la especializada, a pesar de sus discapacidades. Además, las escuelas de educación especial en nuestra sociedad no han logrado preparar de manera efectiva a los estudiantes con discapacidades para una integración adecuada y digna, a pesar de los esfuerzos de sensibilización oficial sobre la aceptación de la diversidad y la diferencia.

Aunque se reconoce teóricamente la capacidad productiva de las personas con discapacidad, en la práctica hay pocas oportunidades de empleo en empresas públicas o privadas para estos ciudadanos. La integración se define como un proceso educativo gradual en el cual los niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje pueden ser incorporados progresivamente en aulas regulares, adaptándose a sus necesidades y capacidades físicas. Esto facilita su participación en actividades grupales y promueve una integración máxima en términos educativos, temporales y sociales durante la jornada escolar normal.

La National association of Retarded Citizens (NARC) plantea diferentes estrategias de integración, dependiendo del tipo de necesidades de aprendizaje y de las condiciones físicas y psicológicas del individuo, por tanto, considera mantener al estudiante de forma temporal en las instituciones de atención especial para después incluirlo en la educación regular.

La integración educativa y la educación inclusiva, aunque están relacionadas, no deben ser confundidas ya que representan enfoques diferentes para abordar la realidad y requieren diferentes modelos de intervención (Muntaner, 2010). La integración educativa se centraba en garantizar el acceso de los estudiantes al sistema educativo, sin importar si lograban participar en los aprendizajes de manera efectiva, lo que a veces resultaba en que eran vistos como una carga para los docentes. Por otro lado, la educación inclusiva surge como un movimiento que se basa en la integración educativa, pero pone énfasis en las habilidades de los estudiantes en lugar de en sus dificultades y deficiencias como lo afirmaría Leiva (2013). Por otra parte, otros autores como (Casanova, 2009; Dubrowsky, Navarro, y Rosembaum, 2005) reconocen la integración como equivalente a la inclusión porque en la época en la que surgió la integración, ésta era la máxima representación de calidad, confundiéndola así con la educación inclusiva.

Tabla 3

Diferencias entre integración e inclusión

INTEGRACIÓN	EXCLUSIÓN
Se basa en los principios de normalización e igualdad	Se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad (la diversidad como valor)
Propuesta educativa basada en la homogeneidad	Propuesta basada en la heterogeneidad
La intervención se centra en la atención individualizada de los estudiantes	La intervención está orientada a la transformación del sistema educativo
Los estudiantes se adaptan al sistema educativo disponible	El sistema educativo se prepara para asegurar la permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Los estudiantes con NEE pasan l mayor cantidad de tiempo en las aulas de apoyo	Estudiantes con NEE pasan todo el tiempo en el aula regular
Basado en un currículo individualizado	Basado en un currículo universal
Recursos adicionales y sistemas de apoyo orientados a los estudiantes con NEE	Recursos adicionales y sistemas de apoyo disponibles para los estudiantes que lo requieren

Fuente: Vicepresidencia de la republica de Ecuador, 2011

1.8. Necesidades educativas especiales, deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Con respecto a la Comisión de Expertos y la revista Internacional de apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad (2020), la definición de Necesidades Educativas Especiales se suele utilizar como equivalente a discapacidad, centrada en los niños que la padecen, ya que son incontables los casos que hay de referirse a los sujetos que muestran Necesidades Educativas Especiales vinculadas o no a discapacidad.

Por lo que, sigue haciéndose referencia primordialmente a las condiciones personales del niño y no, a las situaciones sociales o educativas a las que está expuesto diariamente (2004).

El término "Necesidades Educativas Especiales" fue introducido por primera vez en el informe Warnock (1978), transformando el concepto previamente establecido de educación especial y ampliando la visión de integración educativa. Este concepto se refiere a las dificultades en el aprendizaje que necesitan intervenciones educativas específicas. Las NEE pueden ser diversas, afectando a los alumnos de diferentes maneras y determinándose según las ayudas pedagógicas o servicios educativos requeridos a lo largo de su trayectoria escolar

Dentro del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), hay un término que a menudo causa confusión: la discapacidad, palabra que también se utiliza como sinónimo. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha trabajado en unificar criterios y terminología para mejorar la comunicación entre los profesionales de Educación Especial. En este sentido, la OMS define tres grandes categorías o niveles: deficiencia, discapacidad y minusvalía, siendo la discapacidad una restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad habitual en términos de lo que se considere normal. Mientras que, como lo cita Warnock, 1978 “Una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes. Puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al curriculum, a través, por ejemplo, de equipos especiales o técnicas especiales de enseñanza; o necesidad de modificar el curriculum, o

puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación”

Un estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es aquel que presenta dificultades de aprendizaje que requieren medidas educativas especiales, dado que las estrategias ordinarias no son suficientes para atenderle adecuadamente. Estas dificultades tienen un origen, en la interacción de las características del estudiante con su entorno educativo. Por cuanto se considera que un estudiante presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando experimenta mayores dificultades que sus compañeros para alcanzar los aprendizajes correspondientes a su edad o nivel académico, por lo tanto, requiere apoyos especializados y extraordinarios para superarlas favoreciendo las oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Las NEE abarcan diversas necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades en el aprendizaje, emocionales y sociales, además de todas aquellas dificultades que estén relacionadas con factores sociales, como pertenecer a grupos étnicos o minorías, tener una lengua materna diferente, o enfrentar condiciones sociofamiliares desventajosas.

1.8.1. Clasificación de las Necesidad Educativas Especiales - NEE

Las NEE se clasifican en torno a un concepto medico de los trastornos o déficit que evalúa a los niños con dificultades de aprendizaje.

Tabla 4

Clasificación de las Necesidad Educativas Especiales - NEE

Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP)	Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)	
Discapacidad Intelectual,	Trastorno Específico del Lenguaje	
Discapacidad Sensorial	Trastornos Específicos del Aprendizaje	Trastorno por Déficit de Atención
Discapacidad Motriz		Rendimiento Intelectual en Rango Límite (aprendizaje lento) con limitaciones significativas en la conducta adaptativa
Trastornos del Espectro Autista		

	Trastornos Emocionales	
		deprivación socioeconómica y cultural
Discapacidad Múltiple	Trastornos	
	Conductuales	violencia intrafamiliar
		Drogadicción
	Cognitivas	
Aptitudes sobresalientes:	Artísticas	
	Físico-deportivas	

Casanova y Rodríguez (2009) sostienen que identificar las Necesidades Educativas Especiales permite que todos los estudiantes pueden aprender, aunque algunos requieren apoyos adicionales por parte de las escuelas para alcanzar su máximo potencial educativo, haciendo énfasis en el papel de la escuela y la sociedad.

Es importante la identificación de los niños con NEE para lograr un equilibrio en las escuelas de tal manera que se logre una atención equitativa sin sobrecargar al personal docente y se favorezca los procesos de enseñanza aprendizaje mediante un currículo adecuado a las necesidades y apoyado de los diferentes entes incluso como ocurre en algunos países, maestros practicantes, o instituciones de educación se involucran en estos procesos apoyando la labor docente, máxime cuando presentan estudiantes con NEE.

Las necesidades educativas especiales (NEE) abarcan problemas físicos, sensoriales o intelectuales que impiden alcanzar los aprendizajes establecidos. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2014), se clasifican en NEE transitorias y permanentes. Las NEE transitorias pueden aparecer en cualquier etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y se pueden deber a diversos factores como situaciones socioeconómicas, problemas familiares, enfermedad, por su parte las necesidades educativas permanentes se refieren a condiciones como discapacidades intelectuales, sensoriales, físicas o trastornos del desarrollo que requieren apoyo a lo largo de toda la vida. Estas necesidades pueden estar relacionadas con trastornos de aprendizaje, del comportamiento o superdotación, tanto en personas con discapacidades como en aquellas sin ellas. En el siguiente listado se mencionan estas necesidades y se describe brevemente los trastornos de

aprendizaje, que son cada vez más comunes y visibles en las aulas escolares. (Cobo, 2011; Málaga, 2010)

Tabla 2

Otras clasificación de las Necesidad Educativas Especiales - NEE

Clasificación de las NEE permanentes.		Trastornos generalizados del desarrollo	
Necesidades educativas especiales permanentes no asociadas a una discapacidad.	Necesidades educativas especiales permanentes asociadas a una discapacidad.	Trastornos del comportamiento	
Trastornos de aprendizaje	Sensoriales	➤ <i>Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-H)</i>	➤ <i>Trastorno autista</i>
➤ <i>Dislexia</i> : dificultades en la lectura y escritura.	➤ <i>Auditiva</i>	➤ <i>Trastorno Disocial</i>	➤ <i>Trastorno de asperger</i>
➤ <i>Discalculia</i> : dificultades en el cálculo.	✓ Sordera		Discapacidad Intelectual
➤ <i>Disgrafía</i> : dificultades en la escritura.	✓ Hipoacusia	➤ <i>Altas capacidades intelectuales.</i>	Discapacidad Física
➤ <i>Disortografía</i> : dificultades en la gramática y ortografía.	➤ <i>Visual</i>	Fuente: Elaboración propia en base a Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011.	
	✓ Ceguera total		
	✓ Baja visión		
	➤ <i>Sordoceguera</i>		

Trastornos del Desarrollo Neurológico		
Discapacidades intelectuales	Trastornos de la comunicación	
• Discapacidad intelectual	• Trastorno del lenguaje	• Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento
• Retraso general del desarrollo	• Trastorno fonológico	• Con o sin déficit intelectual acompañante
• Discapacidad intelectual no especificada	• Trastorno de fluidez (tartamudeo) de inicio en la infancia	• Con o sin deterioro del lenguaje acompañante
Trastorno del espectro del autismo	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	Trastorno específico del aprendizaje
• Trastorno del espectro del autismo	• Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	• Trastorno específico del aprendizaje.
• Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental	• Otro trastorno por déficit de atención con hiperactividad	• Con dificultad en la lectura.
		• Con dificultad en la expresión escrita.
		• Con dificultad matemática.
		Fuente: Elaboración propia en base al DSM 5.

1.8.2. Deficiencia

Se define como una limitación permanente de una función sensorial, física o intelectual, aunque el termino se relacione más hacia el componente físico. En las instituciones educativas es limitada la intervención que se puede hacer en estos casos, es mucho lo que se puede hacer en

torno a disminuir las barreras de acceso y participación. La deficiencia se relaciona con una limitación funcional, tendiendo a ser un concepto algo subjetivo si se parte de la existencia o no de una estructura, pero dejando a un lado la posibilidad de la capacidad de ejecución so pena de su ausencia.

El CIE 10 (1992) define la deficiencia como la anomalía, pérdida o disfunción de una estructura corporal o función fisiológica, incluidas las mentales, que conlleva limitaciones o restricciones en la participación en actividades

Según la clasificación internacional de deficiencias, deficiencias y minusvalías, así como desde una concepción médica como la pérdida o anormalidad de una estructura o función, psicológica, anatómica, morfológica o fisiológica. Incluye la pérdida o anormalidades permanentes o temporales y constituye una desviación a la norma en el estado biomédico del ser humano, por cuanto pueden estar presentes anomalías, defectos o ausencias de extremidades, órganos o cualquier parte de la estructura corporal que afecte la funcionalidad. Incluye situaciones innatas o adquiridas como por ejemplo las generadas genéticamente o accidentes y se considera como un estado en el cual no necesariamente la persona se encuentra enferma, pues en muchos casos la salud del individuo se encuentra dentro de los términos normales a pesar de por ejemplo no poseer una extremidad.

Las deficiencias estructurales pueden incluir anomalías, defectos, pérdidas u otras alteraciones en las estructuras corporales que se conceptualizan de forma coherente con el conocimiento sobre célula, tejido, órgano como fundamentos biológicos e indican una desviación de la norma generalmente aceptada en cuanto al estado biomédico del cuerpo y sus funciones, siendo temporales o permanentes, progresivas, regresivas o estáticas, intermitentes o continuas, y su gravedad puede fluctuar con el tiempo.

Es importante destacar que las deficiencias no tienen una relación causal directa con su etiología o forma de desarrollo. Por ejemplo, la pérdida de visión o de un miembro puede ser resultado de una anormalidad genética o un trauma, pero la causa subyacente puede no ser suficiente para explicar la deficiencia resultante e implica una disfunción en las funciones o estructuras corporales, que puede estar asociada con diversas enfermedades, trastornos o condiciones físicas.

Es fundamental comprender que las deficiencias son parte o una manifestación de un estado de salud, pero no implican necesariamente la presencia de una enfermedad ni que el individuo deba ser considerado enfermo, pero pueden generarlas o generar otras deficiencias.

Se clasifican utilizando criterios bien definidos, como la pérdida o ausencia, reducción, aumento o exceso, y desviación, y pueden graduarse en términos de severidad utilizando el calificador genérico de la CIF una vez que están presentes.

Una deficiencia es una situación intrínseca al sujeto, dado a la pérdida o anormalidad psicológica, fisiológica o anatómica que ocasiona alguna restricción o ausencia de alguna capacidad que se considere dentro de lo normal en un grupo de personas, pudiendo así, aplicarse para diferentes contextos:

Medicina: Se refiere a la ausencia o insuficiencia de una sustancia necesaria para el funcionamiento por ejemplo deficiencias en la producción de insulina que generan dificultades en el control de glucosa en la sangre y sus posteriores complicaciones.

Psicología: puede relacionarse con la falta de habilidades cognitivas, emocionales o sociales, por ejemplo, la bipolaridad por alteraciones del litio.

Nutrición: se refiere a la falta de nutrientes esenciales en la dieta indispensables para una salud general.

Socioeconómicos: puede relacionarse con la falta de recursos, servicios o infraestructuras necesarias para tener una calidad de vida. Por ejemplo, el acceso a saneamiento público.

Tecnología o en la gestión de procesos: puede indicar la dificultad para el acceso de calidad y eficiencia en la información y la telecomunicación.

1.8.3. Discapacidad

Representa una restricción a ausencia de la capacidad de realizar una actividad de forma normal y puede ser ocasionada por una deficiencia; refiere la ejecución de acciones complejas que se espera en términos normales se lleven a cabo, siendo la discapacidad una desviación de la norma, relaciona que actitudes o conductas es capaz de llevar a cabo un individuo vs que es lo que hace la mayoría. De esta forma este concepto termina basado en la expectativa física, psicológico o social sobre lo que esperamos en un contexto de aparente normalidad.

Thomas Shakespeare. En su obra "Disability Rights and Wrongs" (2006), con su enfoque social de la discapacidad, argumenta que no es una condición inherente al individuo, sino una construcción social basada en las barreras y limitaciones en sociedad. Por su parte, Lennard J. Davis en su obra "Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body" (1995) argumenta que la discapacidad es un resultado de las estructuras sociales que promueven un concepto falso

de "normalidad" y excluyendo a quien que no la cumple. Por otra parte, la OMS en el 2011 reafirma lo dicho por estos autores, afirmando que se trata del producto de la interacción vs las barreras que restringen el desarrollo de la igualdad. Así entonces se refiere a la interacción entre la salud de una persona, sus características personales y los factores externos que representan el entorno en el que vive. Según el modelo médico, se percibe como un problema personal causado directamente por una enfermedad, trauma o condición de salud que necesita atención médica.

Actualmente, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) abarca todos los aspectos de la salud y algunos del bienestar. Agrupa los distintos dominios de una persona en relación con su estado de salud, considerando y haciendo referencia a todas las funciones corporales, actividades y participación. La CIF (2021) clasifica en compañía del CIE 10 estos elementos y organiza su universo, ámbito y unidades de clasificación según las relaciones que establecen entre sí.

Se divide en dos categorías principales descritas en IMSERSO en el año 2016:

Los componentes de funcionamiento y discapacidad comprenden funciones y estructuras corporales, actividades y participación. Esta clasificación se utiliza para identificar tanto las dificultades como los aspectos que no presentan problemas en relación con la salud.

Los componentes de factores contextuales están organizados según los factores ambientales que afectan todos los aspectos de la discapacidad dentro del entorno individual o social, junto con los factores personales.

Tabla 6

Visión de conjunto de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)

	Parte 1: Funcionamiento y Discapacidad		Parte 2: Factores Contextuales	
Componentes	Funciones y Estructuras Corporales	Actividades y Participación	Factores Ambientales	Factores Personales
Dominios	Funciones Corporales Estructuras Corporales	Áreas vitales (tareas, acciones)	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad
Constructos	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos) Cambios en las Estructuras del cuerpo (anatómicos)	Capacidad Realización de tareas en un entorno uniforme Desempeño/realización Realización de tareas en el entorno real	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal	El efecto de los atributos de la persona
Aspectos positivos	Integridad funcional y estructural	Actividades Participación	Facilitadores	no aplicable
	Funcionamiento			
Aspectos negativos	Deficiencia	Limitación en la Actividad Restricción en la Participación	Barreras/obstáculos	no aplicable
	Discapacidad			

Nota: Fuente: *Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMERSO) (2016).*

Tabla 7

Clasificación de discapacidades

DISCAPACIDAD	DESCRIPCIÓN
Discapacidad física.	Personas con discapacidad motora, que presentan deficiencias corporales y/o funcionales a nivel del músculo esquelético, neurológico, tegumentario de origen congénito o adquirido. Pueden tener dificultades para realizar actividades cotidianas como caminar, desplazarse, cambiar de posición, manipular objetos, interactuar con otros, entre otras
Discapacidad auditiva	incluyen deficiencias permanentes en las funciones sensoriales relacionadas con la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad; presentando diferentes grados de dificultad en la recepción y producción de mensajes verbales y comunicación oral. También se incluyen las personas sordas y las personas con hipoacusia (Ministerio de la Protección Social & ACNUR, 2011)
Discapacidad visual.	Incluye deficiencias para percibir la luz, forma, tamaño o color de los objetos, así como personas ciegas o con baja visión (Ministerio de la Protección Social & ACNUR, 2011)
Sordoceguera.	Resultante de la combinación de una deficiencia visual y una deficiencia auditiva, generando problemas de comunicación, orientación, movilidad y el acceso a la información.
Discapacidad intelectual.	Deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el apren-

Discapacidad psico-social (mental)	dizaje académico y el aprendizaje de la experiencia que imposibilitan estándares de independencia y responsabilidad (American Psychiatric Association, 2014). Alteraciones en el pensamiento, percepciones, emociones, sentimientos, comportamientos y relaciones que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad. Requieren básicamente de apoyos médicos y terapéuticos especializados de acuerdo a sus necesidades.
Trastorno del espectro autista – TEA:	Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, con antecedentes de: Dificultades en reciprocidad socioemocional, déficits en conductas comunicativas no verbales, dificultades para desarrollar las relaciones, patrones repetitivos y restringidos de conducta, Movimientos, utilización de objetos o hablar estereotipados o repetitivos y adherencia excesiva a rutinas, patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado o resistencia excesiva a los cambios, intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés o Hiper- o hipo-reactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno. (DSM-V, 2014)
Discapacidad múltiple	Presencia de dos o más deficiencias asociadas, de orden físico, sensorial, mental o intelectual que afectan significativamente el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, la comunicación, la interacción social y el aprendizaje, por lo que requieren para su atención de apoyos generalizados y permanentes. (Secretaría de Educación Pública, Perkins International Latín América & Sense International 2011).

En Colombia de acuerdo con la resolución 113 de 2020 del ministerio de salud, clasifica en tres las categorías de discapacidad: categorías de trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento, la categoría de capacidades o talentos excepcionales, teniendo en cuenta que las capacidades excepcionales se caracterizan cuando se identifica un nivel intelectual muy superior en el estudiante, tiene un nivel de creatividad por encima de la media, mientras que los talentos hacen referencia a las aptitudes o al dominio sobresaliente en un campo específico - demostrado en edades tempranas-, que le permite expresar fácilmente sus creaciones por medio de este talento en esta categoría se pueden clasificar varios talentos, tal como se describe a continuación.

1.8.4. Categoría de capacidades y talentos excepcionales

Tabla 3

Categoría de capacidades y talentos excepcionales

Talento excepcional	Potencial de aprendizaje
Talento excepcional en liderazgo social y	Potencial de aprendizaje excepcional en procesos de

emprendimiento	liderazgo y emprendimiento.
Talento excepcional en artes o letras:	Potencial de aprendizaje excepcional artes plásticas, musical y/o literatura
Talento excepcional en ciencias naturales o básicas	Potencial de aprendizaje excepcional en ciencias naturales, física, química, matemática, biología, medicina e ingeniería, entre otras.
Talento excepcional en actividad física, ejercicio y deporte:	Potencial de aprendizaje excepcional en actividad física, ejercicio o deporte.
Talento excepcional en ciencias sociales y/o humanas	Potencial de aprendizaje excepcional en ciencias sociales, intrapersonal, interpersonal o socio grupal.

Fuente: Adaptación resolución 113 de 2020 del Ministerio de Salud

Dentro de la categoría de trastornos específicos de aprendizaje escolar y comportamiento se encuentran dificultades de procesamiento de base neurológica, que afectan el aprendizaje de la lectura, escritura y/o las destrezas matemáticas. Los trastornos del comportamiento además de presentar síntomas conductuales implican la disfunción en alguna de las áreas contextuales del estudiante: escolar, familiar y social, generando conductas disruptivas

1.8.5. Categorías de trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento

Tabla 4

Trastornos específicos en el aprendizaje

<i>Trastornos</i>	<i>Características</i>
Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar	Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, presencia de al menos uno de los signos de alerta persistentes mínimo durante 6 meses. • Trastorno específico de la lectura • Trastorno específico de la escritura Trastorno específico del cálculo
Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad:	Persistencia por más de seis meses, de inatención y/o hiperactividad-impulsividad, con manifestaciones frecuentes, con inicio frecuente antes de los 12 años, tienen un componente neurobiológico, no están asociados a otras deficiencias.
Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar y por Déficit de Atención:	Estudiantes que de acuerdo al soporte emitido por el sector salud presentan los dos anteriores trastornos del aprendizaje

Fuente: Adaptación resolución 113 de 2020 del Ministerio de Salud.

La discapacidad se caracteriza por limitaciones o carencias en la realización de actividades cotidianas normales, que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o como resultado directo de una deficiencia o como una respuesta del propio individuo, especialmente a deficiencias físicas, sensoriales u otras. De esta manera, surgen diferentes clasificaciones que buscan detallar las diversas formas de discapacidad. Por ejemplo, la Clasificación de la discapacidad según la Asociación Post Polio, que las describe de manera general y exhaustiva: la discapacidad afecta múltiples facultades y, por lo tanto, se puede considerar como:

1.8.6. Clasificación de la discapacidad

Tabla 5

Clasificación de la discapacidad

Discapacidad física	Alteraciones frecuentes producidas por secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o cuadripléjico) y amputaciones.
Discapacidad sensorial	Deficiencias visuales, a los sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje
Discapacidad intelectual	Disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros), así como de las funciones motoras, por ejemplo retraso mental, el síndrome Down y la parálisis cerebral.
Discapacidad psíquica	Las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales. A partir de estas consideraciones se originó lo que se denominó la Educación Especial, para atender a niños y niñas, incluso a adultos, que presentasen alguna de estas discapacidades o, en la actual denominación, capacidades diferentes.

Según la unidad del apoyo para el aprendizaje UAPA nos referimos a una discapacidad cuando exista una disminución en la calidad de vida o se presenten deficiencias, que afectan a una estructura o función corporal, la OMS (2017), reafirma el concepto de discapacidad como un “fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive”.

Tabla 6

Clasificación de la discapacidad

Tipo	Descripción
Trastornos del apren-	Evidentes cuando la persona presenta “dificultades en uno o más de los procesos

Tipo	Descripción
dizaje	psicológicos básicos implicados en la comprensión o el uso del lenguaje, hablado o escrito, que se puede manifestar en una capacidad imperfecta para escuchar, hablar, pensar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos” (República del Ecuador y MinEduc, 2010)
	Dislexia. Dificultad en la lectura que imposibilita una comprensión correcta.
	Discalculia. Falencia para aprender Matemáticas
	Disgrafía Dificultad o imposibilidad de escribir correctamente (formación de las letras)
	Disortografía. Dificultad para utilizar de forma correcta la ortografía, que afectan a la palabra-
	Disfasia. Afección que compromete el lenguaje, la lectura y la escritura de la persona-
	TEL Desempeño menor en las funciones del lenguaje, en ausencia de Trastorno del lenguaje de deficiencia mental, problemas emocionales, pérdida auditiva y privación psicosocial dificultades fonológico-sintácticas e incluso semántico-pragmáticas.
Trastornos del comportamiento	Desorden emocional caracterizado por una actuación no acorde al momento ni lugar donde se encuentra, dificultad para seguir reglas y comportarse de una manera socialmente aceptable” MinEduc, (2010). Entre los trastornos del comportamiento se encuentra el trastorno de conducta oposicionista, el trastorno de conducta desafiante, el trastorno de la conducta y el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)
Trastorno por déficit de atención (TDAH):	Condición neurobiológica por importante impacto funcional, personal, familiar y social, los niveles de atención, actividad e impulsividad son inapropiados para la edad de desarrollo e interfieren en el funcionamiento cognitivo, habilidades sociales u ocupacionales.
Dotación superior o Superdotación	Presencia de un nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptiva, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático, aptitud espacial y alta creatividad” (MinEduc, 2010). Correspondiente a un Coeficiente Intelectual (CI) de 130 en adelante.
Grupos vulnerables	Situaciones de vulnerabilidad derivadas de las experiencias vividas. En este grupo se encuentran personas con enfermedades catastróficas, problemas de movilidad humana, adolescentes infractores, desplazados, población LGTBI, víctimas de violencia y adicciones, etc.
Trastornos generalizados del desarrollo	Alteración cualitativa de la interrelación social, con un marcado uso de comportamientos no verbales y falta de reciprocidad emocional. Están afectadas múlti-

Tipo	Descripción
Trastorno del espectro autista	ples áreas de funcionamiento como lenguaje, atención, percepción, entre otros” (Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, 2010). Dificultades en tres áreas del desarrollo: lenguaje, social y movimientos estereotipados y restringidos. Entre ellos el Síndrome de Asperger y Autismo de alto funcionamiento.
Discapacidad intelectual	Se refiere a las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y las conductas adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. (Ministerio de Educación, 2010), antiguamente denominada Retardo Mental y puede ser causada por: síndromes genéticos o anomalías cromosómicas, asfixia perinatal y exposición a tóxicos (alcohol, drogas).
Discapacidad física-motriz	Dificultad para participar en actividades propias de la vida cotidiana, como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica y las posibilidades reales de su entorno. Pueden comprometer el sistema nervioso central, parálisis cerebral, espina bífida, atrofas musculares espinales, neuropatías, miopatías congénitas, distrofias musculares, daños secuelares pos trauma, accidentes vasculares o anoxia, provocan grados diversos grados de compromiso, desde leves en personas que logran la marcha, pero requieren de ciertos apoyos que faciliten sus funciones.
Discapacidad sensorial	Carencia, disminución o defecto de la visión por causas congénitas o adquiridas (MinEduc, 2010). • Ceguera: Visión que no responde a ningún tipo de estímulo externo. (Log MAR 1.3 o menos o campo visual de menos de 10° alrededor de la fijación central • Baja visión: Pérdida del campo visual corregible con apoyos visuales • Déficit Visual: - Déficit leve (agudeza igual o superior a Log MAR 0.4) - Déficit visual (agudeza entre Log MAR 0.5-1.0) - Déficit severo (agudeza entre Log MAR 1.1-1.3) Disminución de la habilidad para detectar, reconocer, discriminar, percibir sonidos, fundamental para un desarrollo de lenguaje. Déficit Auditivo Puede clasificarse en Limítrofe (16-25 dB HL), Leve (26-40 dB HL), Moderado (41-55 dB HL), Moderado-severo (56-70 dB HL), Severo (71-90 dB HL), Profundo (>90 dB HL) y pueden deberse a problemas en la conducción, en la sensibilidad, problemas neuronales o por procesamiento.

Tipo	Descripción
Multidiscapacidades	Se refiere a la presencia de más de una discapacidad. Un ejemplo de esto puede ser la sordoceguera.

Adaptado de Vicepresidencia de la República del Ecuador y Min Educ (2010)

En Colombia mediante el instructivo de categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento del Ministerio de Educación Nacional se realizaron ajustes al Sistema Integrado de Matrícula SIMAT para caracterizar correctamente a las personas con discapacidad, capacidades excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje y el comportamiento, las cuales son agrupadas en categorías como se muestra a continuación.

Tabla 7

Instructivo de categorías de discapacidad según SIMAT

Categoría	Capacidad o discapacidad
Categoría de discapacidades	Discapacidad física
	Discapacidad auditiva- usuarios de lenguaje de señas de Colombia
	Discapacidad auditiva usuarios del castellano
	Discapacidad visual baja visión irreversible
	Discapacidad visual- ceguera
	Sordoceguera
	Discapacidad intelectual
	Trastorno del espectro autista
	Discapacidad psicosocial (mental)
	Discapacidad múltiple
Categorías de capacidades o talentos excepcionales	Capacidades excepcionales
	Talento excepcional en ciencias naturales o básicas
	Talento excepcional en artes y letras
	Talento excepcional en actividad física ejercicio y deporte
	Talento excepcional en ciencias sociales o humana
Categorías de trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento	Talento excepcional en tecnología.
	Talento excepcional en liderazgo social y emprendimiento
	Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar
	Trastorno específico de la lectura
	Trastorno específico de la escritura
	Trastorno específico del cálculo
	Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad
	Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar y por Déficit de

Atención

Nota: Adaptación de las categorías de discapacidad según SIMAT

1.8.7. Minusvalía

Dentro de un concepto médico, la minusvalía es una posición en desventaja en la que se encuentra un individuo como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o evita el normal desempeño de acuerdo a su género y edad, por cuanto se aleja de la norma estructural o funcional, depende del rol, el tiempo y el lugar, además está íntimamente relacionado a los demás y a su margen de libertad, por cuanto la minusvalía le impide modificar su propias realidad o contexto y por lo general está asociado a deficiencias visible o invisibles, graves o ligeras que lo obligan a la dependencia del otro, de ahí que la raíz de la palabra minusválido tenga su origen en la menor valía, pues no puede valerse por sí mismo de forma permanente o pasajera para adaptarse a las normas del mundo, además en el recae la presencia de deficiencias y discapacidades que generan una concepción negativa por parte de la comunidad

Figura 1

Ejemplos de minusvalía

Quizá se comprenda mejor con unos ejemplos:		
<u>Deficiencia</u>	<u>Discapacidad</u>	<u>Minusvalía</u>
— del lenguaje	para hablar	de orientación
— del órgano de la audición	para escuchar	
— del órgano de la visión	para ver	
— músculo esquelética	{ para arreglarse para alimentarse de ambulación }	de independencia física de movilidad
— psicológica	de la conducta	de integración social

Deficiencia: responde a ¿Qué condiciones tiene?

La miopía, la diabetes son deficiencias funcionales

Discapacidad: responde a ¿Qué es capaz hacer?

La ceguera puede incapacitar a una persona para desempeñar el tipo de trabajo

Minusvalía: responde a ¿Qué grado de dependencia posee?

Episodio de epilepsia se constituye en un momento de minusvalía

1.8.8. Barreras en el aprendizaje y la participación

Este nuevo concepto o enfoque, fue creado por Booth y Ainscow (2002), con el objetivo de resaltar las necesidades de la población más vulnerable a ser excluida del sistema educativo. Según los autores, las barreras para el aprendizaje y la participación resultan de la interacción entre los estudiantes y sus entornos, incluyendo personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que impactan en sus vidas. Echeita (2002) también señala que es

crucial considerar las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto social, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales conviven con sus compañeros y donde el entorno puede influir de manera positiva o negativa en el proceso educativo. Una realidad innegable es la influencia cultural que impone diferencias y obstáculos para los niños con necesidades educativas especiales, limitando su desarrollo completo (Corrales, Soto, y Villafañe, 2016). Así las necesidades educativas especiales se definen como todo aquello físico, actitudinal, emocional, político, social, cultural, religioso que limite u obstaculice el libre ejercicio de los derechos de las personas con o sin alguna discapacidad, en el siguiente grafico se resumen las barreras que podemos encontrar

Tabla 8

Barreras para el aprendizaje

Barreras para el aprendizaje	
Actitudinales	Conductas, palabras, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que no favorecen el desarrollo en igualdad de las personas con alguna discapacidad.
Comunicativas:	Impiden el acceso a la información, el conocimiento, incluyendo las dificultades de interacción con otros
Físicas	Materiales que impiden el uso y acceso a espacios, objetos y servicios

Adaptado de: Ministerio de Salud México (2013)

El concepto de "barreras para el aprendizaje y la participación" es introducido en el Índice de inclusión en lugar del término "necesidades educativas especiales" para referirse a los desafíos que enfrentan todos los estudiantes. Se entiende que estas barreras emergen de la interacción entre los estudiantes y sus entornos, que incluyen personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que impactan en sus vidas (AINSCOW, 2000).

Estos obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje y la participación, en la siguiente tabla se indica la clasificación según López (2011):

Tabla 9

Obstáculos para el aprendizaje y la participación según López (2011)

Tipo	Descripción
Políticas	La legislación educativa presenta una paradoja al promover la "educación para todos" y un "currículo diverso", mientras permite la existencia de escuelas de "educación especial" que aplican "adaptaciones curriculares". Esta contradicción se refleja en las normativas que regulan las instituciones educativas, las cuales deben implementar medidas para fomentar la inclusión y atender la diversidad. Esto abarca desde la estructura organizativa de las escuelas hasta la administración y gestión del sistema educativo en su conjunto.
Culturales:	Las normativas que establecen diferenciaciones y clasificaciones entre los estudiantes, basadas en criterios de "normalidad" y necesidades de "atención especial", promueven prácticas educativas que pueden ser excluyentes, segregadoras o integradoras. Estas normativas están influenciadas por ideas, creencias y paradigmas que guían las acciones de los actores dentro de la comunidad educativa hacia los estudiantes con necesidades específicas, quienes son más vulnerables educativas.
Didácticas	En el proceso de enseñanza y aprendizaje se observan prácticas que enfatizan la competitividad en las aulas, relegando el trabajo colaborativo y solidario que promueve una comunidad de convivencia. Se adapta el currículo sin considerar que el aprendizaje puede ser igualmente efectivo mediante experiencias diversas (currículo diversificado), lo cual se limita al justificar la diversidad curricular. Estas prácticas se pueden agrupar en dos categorías principales: las de accesibilidad, y las didácticas, que abarcan aspectos del contexto áulico y las prácticas docentes relacionadas con la evaluación, métodos de enseñanza, organización de actividades y trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, todos cruciales para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nota: Adaptación de: López (2011), Covarrubias (2019)

Por su parte Puigdemívol (2022) las clasifica así:

Tabla 10

Barreras de aprendizaje según Puigdemívol

Barreras	Descripción
Actitudinales:	Se enfatiza la percepción de que los alumnos son víctimas de formas discriminatorias, de rechazo, menosprecio o sobreprotección por parte de docentes, directivos, familias o compañeros.
Metodológicas	Se resalta la idea de buscar niveles de aprendizaje similares entre todos los estudiantes, lo cual implica la necesidad de ofrecer un enfoque educativo personalizado para cada uno.
Organizativas	Diversidad en la organización de los estudiantes y la participación de la comunidad educativa, utilización de recursos didácticos, disposición del entorno escolar que incluye rutinas, normas, distribución física y mobiliario.

Barreras	Descripción
Sociales	Se centra en las opiniones anticipadas que la comunidad educativa tiene sobre el rol de la familia y la sociedad.
Acceso	Las condiciones económicas, geográficas, políticas, culturales y otras, los desafíos para el alumnado con discapacidad en áreas indígenas se enfocan en problemas de acceso (como infraestructura, información, bienes y servicios) y en actitudes (que incluyen la discriminación basada en estereotipos culturales negativos sobre la discapacidad).
Ideológica:	Existe el sesgo de pensar que las personas con esta discapacidad no tienen la capacidad de aprender o que no tiene sentido que lo intenten, además señalan conductas discriminatorias por efecto de creencias, pensamientos, o situaciones culturales o religiosas.
Físicas:	Infraestructura que limita el acceso a nivel instalaciones e información
Pedagógicas-curriculares	Prácticas docentes uniformes que no se adaptan al ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes con alguna discapacidad, solicitándoles que realicen actividades propias de grados inferiores, métodos de enseñanza y evaluación inflexibles y rigurosos, que pueden resultar en acciones discriminatorias o segregadoras.

Sin embargo, la designación de barreras de aprendizaje o de obstáculos, limitaciones y dificultades son atribuidas a los actores que interactúan con los estudiantes y se establecen antes de interactuar con ellos, lo cual enfatiza que dicho contexto es el responsable, por definición, de impedir el pleno ejercicio del derecho a la educación de la persona, más debido a su propia condición económica, geográfica, cultural, biológica, etc.

El término "necesidades educativas especiales" es reemplazado por "barreras para el aprendizaje y la participación" debido a que la inclusión implica identificar y reducir estas barreras, al mismo tiempo que se maximizan los recursos para apoyar ambos procesos. Estas barreras, así como los recursos para mitigarlas, pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema educativo: dentro de las escuelas, en las comunidades, y en las políticas locales y nacionales. Estas barreras pueden obstaculizar el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro del mismo.

Actualmente el modelo social sobre las dificultades de aprendizaje descrito por L. J. Davis usa el concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” para definir las dificultades que presentan los individuos rezagando el término de “necesidades educativas especiales” y abriendo un camino hacia la comprensión de las dificultades de aprendizaje y de las discapacidades y de las barreras de aprendizaje como la interacción de los estudiantes con sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, la cultura, las circunstancias sociales y económicas que afectan su

vida. Así mismo las discapacidades se constituyen como barreras para la participación, cuando estas tienen que ver con padecimientos crónicos que interactúan con los contextos del individuo de forma discriminativa.

Igualmente, Ainscow y Booth (2000) intenta reemplazar el término "Necesidades Educativas Especiales" (NEE) por "Barreras para el Aprendizaje y la Participación", argumentando que las NEE etiquetan a los niños minimizando sus posibilidades y expectativas ante docentes y la sociedad. Estas barreras pueden impedir el acceso a las escuelas o limitar la participación en ellas, siendo de naturaleza principalmente cultural y manifestándose en aspectos legales, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales, tecnológicos y de comunicación alternativa.

Para lograr que las escuelas y las aulas sean verdaderamente inclusivas, es fundamental identificar y eliminar los obstáculos y barreras de acceso que afectan la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, así como a la salud, la educación, la información y las comunicaciones. Esto permitirá que las personas con discapacidad gocen plenamente de sus derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2007)

CAPÍTULO II

PRECISIONES CONCEPTUALES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

2.1. Objetivos de la educación inclusiva

- Incluir social y académicamente al alumnado
- Consolidar un sistema único de educación sin discriminación mediante el uso de los anteriores centros especiales
- Atender a todos los alumnos entorno a sus características, mediante la igualdad de oportunidades, la participación y la solidaridad.
- Coordinar a los actores involucrados en la educación.
- Promover la inclusión en todos los ámbitos sociales y laborales

La UNESCO, en el documento “Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional”, planteó como objetivos el desarrollo de una educación inclusiva,

- Formular políticas educativas de inclusión, con metas hacia la escuela regular con prioridades hacia las diferentes poblaciones excluidas para formular marcos legales e institucionales con responsabilidad colectiva.
- Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios para la diversidad

2.2. Principios de la educación inclusiva

Equidad: se refiere a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o circunstancias, tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje y participación, mediante el reconocimiento de la diversidad, la adaptación de recursos y metodologías y la eliminación de barreras.

Participación: refiere al compromiso activo y a la implicación de todos los individuos en procesos, actividades y decisiones dentro de un entorno inclusivo. En el contexto educativo, esto significa acceso a la educación, sentido de pertenencia, colaboración, expresión de opiniones y toma de decisiones.

Diversidad: se refiere al reconocimiento y valoración de las diferencias entre las personas, incluyendo aspectos como: Habilidades y capacidades, diferencias culturales, étnicas, de género,

y socioeconómicas, estilos y ritmos de aprendizaje, experiencias personales, en el contexto de la inclusión, la diversidad es fundamental porque promueve un entorno donde todos pueden participar plenamente, asegurando que las políticas y prácticas educativas se adapten a las necesidades de cada individuo, favoreciendo así un ambiente justo y equitativo

Interculturalidad: Se refiere a la convivencia y el respeto entre diversas culturas en un entorno inclusivo. Este concepto implica: el reconocimiento de la diversidad cultural, el diálogo y entendimiento y la participación activa.

Pertinencia: se refiere a la adecuación y relevancia de las acciones, políticas y prácticas educativas para atender las necesidades y contextos específicos de todos los individuos en un entorno inclusivo. Esto implica: la Adaptación de contenidos, la Contextualización, la Participación de la comunidad y la evaluación continua: Realizar revisiones periódicas para garantizar que las estrategias implementadas sigan siendo efectivas y pertinentes.

Calidad: a calidad en inclusión se refiere a la efectividad y la adecuación de las prácticas, políticas y entornos educativos que aseguran que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades, tengan acceso a una educación significativa y equitativa. Esto implica: Garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a las mismas oportunidades educativas, proporcionar recursos y apoyos personalizados que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial, Fomentar un entorno donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados. Y el mejoramiento continuo.

2.3. Componentes de la educación inclusiva

Según la UNESCO la educación inclusiva debe ser orientada desde tres bases fundamentales.

a) Crear cultura

Crear entornos seguros, acogedores, colaboradores y estimulantes, donde se ejecute como base los valores inclusivos por parte de toda la comunidad educativa que permitan el desarrollo de políticas escolares para el apoyo del aprendizaje y el mejoramiento continuo, lo cual comprende:

- Construir comunidad
- Formar en valores inclusivos

b) Políticas inclusivas

Alternativas que garanticen el desarrollo de la educación inclusiva, el mejoramiento del aprendizaje y la participación dando respuesta a la diversidad del alumnado e incluye:

- Construir una escuela para todos
- Dinamizar los apoyos de atención

c) Prácticas inclusivas

Las prácticas educativas reflejan las políticas inclusivas y la cultura de la escuela, asegurando la participación la enseñanza, los recursos y los apoyos se integran para superar las barreras de aprendizaje y comprende:

- Dinamizar los procesos de aprendizaje
- Administrar recursos

2.4. Requisitos de una educación inclusiva

- Procesos para aumentar la participación
- Reconstrucción de la cultura, la política y las prácticas educativas
- Cambio de concepción del concepto de inclusión y la eliminación de etiquetas por preconceptos.
- Compromiso por la identificación y superación de las barreras de acceso y participación
- Garantizar el derecho a la educación inclusiva en cada localidad.
- Esfuerzo continuo y trabajo integrado entre todas las instituciones que intervienen en la atención a la población.

Por su parte Booth etv al (2000) proponen que para llegar a una educación inclusiva oportuna y de calidad se requiere:

- Cambios en los criterios de admisión evitando desigualdad y segregación, actualmente la población vulnerable y condición de discapacidad se encuentra en los colegios oficiales y el sector rural.
- Formar en la resolución de conflictos y superación de barreras.
- Formación en liderazgo, cooperación, participación propiciando redes de apoyo.
- Incluir en el Proyecto Educativo Institucional lo mencionado anteriormente

- El trabajo con un currículo común para todo el alumnado que contemple: la diversificación de objetivos, contenidos y actividades, La optimización de todas las capacidades del niño, La formación de hábitos saludables.
- Metodologías flexibles, cooperativas y participativas.
- Formación, liderazgo, compromiso del profesorado.
- El mantenimiento de expectativas positivas hacia todo el alumnado.
- Velar porque todos los niños tengan cubiertas sus necesidades y se desarrollen en un clima de bienestar en el que todos sus derechos sean respetados Barceló (2007)-
- Reformar planes de estudio en las universidades que ayude a los profesionales a superar las dificultades asociadas a un ejercicio profesional con niños que padecen situaciones de exclusión
- Favorecimiento de la formación en valores culturales o religiosos, diversidad lingüística, etc. Guijo,V (2008)
- Recursos y metodologías que favorecen tanto el aprendizaje y la participación
- Servicios de apoyo a los menores y a sus familias que existen en el entorno próximo.
- Promoción de las competencias socioemocionales al grupo de docentes que atienden población desfavorecida.
- Fortalecimiento de las redes de apoyo.

2.5. Aspectos a considerar para el proceso de inclusión:

Según la organización de estados iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura en su documento (2023) estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales considera los siguientes aspectos a tener en cuenta en el proceso de inclusión:

- Considerar que las persona tiene características, habilidades, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes.
- Identificar las diferencias individuales del estudiante, como grado de desarrollo, desafíos biológicos, patrones familiares, etc.
- Crear objetivos individuales según las necesidades de cada estudiante.
- Observar y determinar las fortalezas y debilidades del estudiante.
- Crear un ambiente de aceptación ante las diferencias.

- Resaltar las capacidades y habilidades de cada estudiante.
- Tener en cuenta que un estudiante que requiere un proceso de inclusión escolar para satisfacer una NEE percibe el mundo de diferente manera.
- El procesamiento de la información a través de sus sentidos le brinda la oportunidad de conocer el mundo a su modo. Los desafíos biológicos que los estudiantes enfrentan son los siguientes: Fuente: Greenspan, (2006)

2.6. Herramientas físicas, materiales y pedagógicas de la educación inclusiva

La educación inclusiva requiere de la destinación de recursos gubernamentales para asegurar el diseño de edificios, instalaciones sanitarias, infraestructura para la accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad para la atención de las necesidades de todos, independientemente de sus condiciones.

Entre las herramientas físicas encontramos: rampas, sanitarios con adaptaciones para la movilidad, que se pueden complementar con las tecnologías asistenciales como: teclados, controles, entrada de voz, programas de dictado, lectores, ampliadores de pantalla, anotadores Braille, sistemas de comunicación (habla y escucha)

2.6.1. Políticas públicas:

En Colombia, se han implementado políticas públicas específicas y transversales orientadas hacia la educación inclusiva, las cuales son decisiones y medidas adoptadas por el Estado con el fin de reducir desigualdades, mitigar desventajas y resolver problemáticas que afectan a la sociedad en este ámbito. Estas políticas buscan garantizar la calidad de vida y el disfrute de los derechos humanos de los ciudadanos, abordando áreas como la educación, la salud y la infraestructura a nivel nacional, regional y local

2.6.2. El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

Se refiere a la creación de entornos, programas y servicios educativos que sean accesibles y significativos para todos los estudiantes, teniendo en cuenta su individualidad. Esto implica ofrecer un plan de enseñanza que se adapte a las necesidades de cada alumno, utilizando objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que permitan acomodar a todos los estudiantes en función de sus realidades. Gracias al DUA, los docentes pueden cambiar la forma en que se organi-

zan las clases y las prácticas de enseñanza, facilitando así el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje

2.6.3. El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)

Es una herramienta que permite proporcionar evaluación y apoyo pedagógico y social a los estudiantes, con la implementación de ajustes y apoyos curriculares e infraestructurales para garantizar su proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando la participación, coherencia y progreso. Este plan se convierte en un recurso para la planificación del aula por parte de los docentes.

2.6.4. Planes de estudio

Estas herramientas pueden ser promotoras de la inclusión o constituirse como una barrera para ella, siendo necesario que abarquen todos los grupos en riesgo de exclusión y que estos no sean distintos al de los grupos en general para evitar estigmas, dificultar la exclusión y se obtienen procesos educativos más lentos.

Los planes de estudio deben ser flexibles a las necesidades y pertinentes al tiempo, lugar y a la población, no puede privilegiar únicamente a algunos sectores o grupos poblacionales y debe garantizar como primera medida el aprendizaje de una lengua materna que permita el ingreso hacia el aprendizaje formal y permanente

Por otra parte, los manuales escolares no deben perpetuar conductas de exclusión, por el contrario, deben ser garantes de los derechos de todos y representar a las minorías

2.6.5. Prácticas inclusivas

Como el conjunto de herramientas físicas y pedagógicas del aula inclusiva Booth y Ainscow (2020) señalan que estas garantizan la participación, reconociendo que el conocimiento y la experiencia adquiridos fuera de la escuela desempeñan un papel fundamental en los aprendizajes significativos. Según Fundación Saldarriaga Concha (2020) se dichas prácticas deben centrarse en obtener los recursos necesarios para abordar la diversidad, integrando la enseñanza y el apoyo para superar las barreras y engloban el currículo, la pedagogía, la evaluación de estudiantes con discapacidad, los apoyos educativos, la formación docente y las comunidades de aprendizaje.

Esto resalta la relevancia de implementar prácticas inclusivas que se basen en el entendimiento del ser humano y su conexión directa con la formación de los docentes. En cuanto a la gestión escolar, otro aspecto importante es la preparación del profesorado. La educación inclusiva

demanda que los docentes adquieran una formación sólida, en lugar de simplemente recibir capacitaciones que ofrezcan directrices superficiales sobre cómo proporcionar una enseñanza inclusiva para todos los estudiantes, sin excepción.

2.6.6. Apoyo pedagógico

Es un concepto que se introduce en la educación inclusiva y se refiere a todas aquellas acciones que permiten que las instituciones educativas tengan la capacidad de responder a las diferencias que presentan los estudiantes. Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid: UNESCO – NARCEA.

El apoyo pedagógico en las instituciones debe velar por las barreras para el aprendizaje y la participación ocasionadas por las consecuencias del paso o la presencia de una enfermedad o condición del ser humano.

Figura 2

Consecuencias de la enfermedad



Fuente: Manual-Las-necesidades-educativas-especiales.pdf (iceph.cl) 2021

Saldarriaga y Concha (2021) lo definen como aquellas herramientas y estrategias que permiten el acceso a las oportunidades y ambientes de aprendizaje, para participar y aprender de acuerdo con el nivel, metas de aprendizaje y entorno educativo, entre otros. Además, posibilitan la independencia y autonomía y la integración a la comunidad, además sostienen que para entenderlos, es crucial determinar los tipos posibles, con el objetivo constante de reducir o eliminar

cualquier obstáculo que pueda afectar la participación y el aprendizaje de todos los involucrados, así mismo resaltan el papel de la orientación escolar en este contexto, ya que sus responsabilidades son distintas de las del equipo educativo de apoyo pues su alcance abarca a toda la comunidad educativa en su conjunto.

Por su parte Verdugo (2002) clasifica los apoyos en:

- Apoyos generalizados: Son permanentes, no se limitan al entorno educativo y son para toda la vida.
- Apoyos extensos: Son de uso regular y solo en determinados contextos.
- Apoyos limitados: Son apoyos de uso limitados, sin llegar a ser intermitentes.
- Apoyos intermitentes: Se usan en momentos puntuales y son de corta duración.

Según la Ley 1381 de 2010, estos apoyos pueden ser humanos, analógicos y digitales como los cita la Ley 361 de 1997 o de adecuación y mantenimiento según la Ley 1381 de 2010, para garantizar la práctica de actividades artísticas, culturales y deportivas.

Otros apoyos existentes son planteados en la Ley 982 de 2005 de Colombia dirigiendo actividades de investigación, enseñanza y difusión de la lengua de señas y otras formas de comunicación de la población sorda y sordociega, promoviendo la creación de escuelas de formación de intérpretes y lenguaje de señas.

2.6.7. La evaluación

En la inclusión en ciertos contextos se convierte en una barrera educativa y envía un mensaje contradictorio sobre sus objetivos, al ser una evaluación de tipo sumativo ligada a escalas globales donde se considera que todos los niños se encuentran en un contexto armónico y donde no existen las barreras, ni discapacidades, ni talentos, midiendo con un mismo patrón cuantitativo equivoco.

El centro de la evaluación debe ser la tarea o el quehacer del estudiante, reconocer sus procesos, su adaptación, su grado de dificultad, el empeño e interés que imprime en su actividad para llegar al éxito, haciendo énfasis en evaluaciones formativas que apunten a las finalidades de la educación inclusiva. Por ello se requiere adaptaciones que permitan a los educandos con discapacidades a dar pruebas de su aprendizaje, desde un enfoque participativos para el diseño, elaboración y aplicación de planes de estudio y de las estrategias de evaluación.

Es comprendida desde los aprendizajes, el docente, la institución o desde los procesos y se entiende como un proceso que nutre las realidades, permitiendo identificar fortalezas y oportunidades que permiten orientar y reorientar las políticas y estrategias educativas, definir planes de acción y mejoramiento.

La evaluación de los aprendizajes se convierte en un reto para la inclusión, al requerir orientarse desde unos enfoques coherentes, que lejos de tener un carácter punitivo y/o comparativo debe constituirse en un apoyo formativo para el avance del estudiante, teniendo como base las características y la diversidad de formas de aprender, para lograr una adaptación. Por ello para el docente se constituye en una herramienta para identificar qué tan efectivas son las estrategias, los apoyos, las adaptaciones ejecutadas y tomar las medidas necesarias.

Para el caso de Colombia el Decreto 2082 de 1996 indica la necesidad de reconocer la diversidad y la inclusión en los procesos evaluativos, también se insta al ICFES instituto colombiano para la evaluación de la educación a establecer mecanismos especiales que se adapten a las características de todas las personas. Es necesario destacar la evaluación continua de los procesos de los estudiantes de inicio a fin mediante la observación permanente y la escucha activa de los actores involucrados para planear y retroalimentar la práctica pedagógica; así mismo del decreto 1421 de 2017 reconoce tres ámbitos de evaluación: el internacional mediante pruebas internacionales, el nacional mediante los exámenes de estado y el institucional de forma permanente dentro de las instituciones educativas a merced de lo planteado en sus PEI Proyectos educativos Institucionales y el SIE sistema institucional de evaluación.

Para lo anterior se tendrá en cuenta las adaptaciones necesarias, mediante el diseño de formatos accesibles para cada estudiante reportado por los establecimientos educativos y se garantizará los ajustes razonables que se requieran para la inscripción y la presentación de los exámenes de Estado, también se dispondrá de personas como lectores, guías intérpretes e intérpretes de la Lengua de Señas Colombiana - español, entre otros apoyos y herramientas.

2.7. Desafíos de la educación inclusiva

- a) Ampliar la concepción de la educación inclusiva: educación inclusiva que abarque a todos los estudiantes, sin importar su identidad, origen o capacidad. Aunque este derecho está reconocido para todos, muchos gobiernos aún no han ajustado sus leyes, políticas y prácticas educativas en consecuencia. Los sistemas educativos que valoran la diversidad y creen en el poten-

cial de cada individuo promueven el aprendizaje de habilidades no solo básicas, sino también amplias competencias necesarias para construir sociedades sostenibles. Esto implica no discriminar ni rechazar a ningún estudiante, adaptando las prácticas educativas para atender a diversas necesidades y avanzar hacia la igualdad de género. Se subraya la importancia de intervenciones educativas coherentes a lo largo de la vida, desde la primera infancia hasta la edad adulta, adoptando una perspectiva inclusiva en la planificación del sector educativo.

- b) Existe la necesidad de priorizar la financiación para aquellos que están excluidos, pues la verdadera inclusión no se alcanza mientras millones de personas carezcan de acceso a la educación. Una vez establecidos los marcos legales para superar barreras como el trabajo infantil, el matrimonio temprano y los embarazos adolescentes, los gobiernos deben adoptar un enfoque dual: asignar fondos generales para crear un ambiente educativo inclusivo para todos los estudiantes y asignar fondos específicos para apoyar a aquellos que están rezagados desde una etapa temprana. Esto permite mitigar los impactos de la discapacidad en el progreso educativo mediante intervenciones tempranas una vez que los estudiantes están en la escuela.
- c) La inclusión solo puede lograrse compartiendo competencias y recursos, lo cual es fundamentalmente un desafío de gestión. Los recursos humanos y materiales necesarios para atender la diversidad son limitados y han estado históricamente concentrados en algunos lugares debido a sistemas educativos segregados, resultando en una distribución desigual. Es crucial establecer mecanismos e incentivos que permitan una transferencia flexible de estos recursos, asegurando que el conocimiento especializado apoye tanto a las escuelas regulares como a los entornos educativos informales.
- d) Es fundamental realizar consultas significativas con las comunidades y los padres para lograr la inclusión de manera efectiva. No se puede simplemente imponer desde arriba. Los gobiernos deben crear espacios donde las comunidades puedan expresar sus preferencias de manera equitativa al desarrollar políticas educativas inclusivas. Las escuelas deben fomentar un diálogo continuo tanto dentro como fuera de sus instalaciones sobre el diseño y la implementación de prácticas educativas, utilizando asociaciones de padres u otros sistemas que faciliten la participación de los estudiantes.
- e) Es fundamental fomentar la colaboración entre diversos ministerios, sectores y niveles gubernamentales para promover la inclusión educativa, que constituye un componente crucial de la inclusión social general. Los ministerios encargados de la educación inclusiva deben colabo-

rar estrechamente para identificar necesidades, intercambiar información y crear iniciativas conjuntas. Además, los gobiernos centrales deben apoyar a los gobiernos locales con recursos humanos y financieros adecuados para garantizar que puedan cumplir con los objetivos claros de educación inclusiva establecidos.

- f) Es fundamental que los actores no gubernamentales puedan cuestionar y abordar deficiencias, siempre que sus acciones estén alineadas con el objetivo de promover la inclusión. El gobierno debe liderar al mantener un diálogo constante con las organizaciones no gubernamentales para garantizar que los servicios educativos sean inclusivos, cumplan con estándares y se alineen con las políticas nacionales. Además, el gobierno debe establecer condiciones que permitan a las ONG supervisar el cumplimiento de los compromisos gubernamentales y defender a aquellos que están excluidos del sistema educativo.
- g) La aplicación del diseño universal para maximizar el desarrollo de cada estudiante en sistemas educativos inclusivos. Todos los niños deben tener acceso a un plan de estudios flexible, relevante y accesible que reconozca la diversidad y responda a las necesidades individuales. El contenido educativo, tanto hablado como visual, debe ser inclusivo y eliminar estereotipos. La evaluación debe ser formativa, permitiendo a los estudiantes demostrar su aprendizaje de diversas maneras. La infraestructura escolar debe ser accesible para todos, aprovechando las posibilidades que ofrece la tecnología para mejorar el aprendizaje.
- h) Personal educativo esté debidamente capacitado y motivado para enseñar a todos los estudiantes. Los métodos inclusivos no deben ser considerados como algo aparte, sino como una parte integral de la formación inicial y continua de los docentes. Estos programas deben desafiar percepciones arraigadas sobre la supuesta incapacidad de ciertos alumnos para aprender. Los directores escolares deben estar equipados para implementar y promover valores inclusivos dentro de la escuela. Además, la diversidad dentro del cuerpo docente también contribuye a fomentar la inclusión en el entorno educativo.
- i) Recopilar datos sobre la inclusión de manera cuidadosa y respetuosa, evitando etiquetas que puedan estigmatizar a las personas. Los ministerios de educación deben colaborar estrechamente con otros organismos estadísticos para recopilar datos poblacionales de manera coherente, especialmente para comprender la magnitud de las desigualdades que enfrentan los grupos marginados. En el caso de la discapacidad, se debe dar prioridad al uso de la lista breve de preguntas y al módulo de funcionamiento infantil del Grupo de Washington.

- j) Es fundamental aprender de otros en el camino hacia la inclusión, a pesar de los desafíos que presenta. Esto implica superar la discriminación y los prejuicios, avanzando hacia un futuro que pueda adaptarse a diversos contextos y realidades. La transición hacia la inclusión no puede ser uniforme ni forzada en una dirección específica, pero el intercambio de experiencias a través de redes de docentes, foros nacionales y plataformas globales como las facilitadas por la UNESCO en 2020 proporciona valiosas oportunidades para mejorar y fortalecer la educación inclusiva.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES LEGALES E INVESTIGATIVOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA COLOMBIA

A continuación, se recogen los antecedentes legales y se hace un recorrido histórico de la educación inclusiva en Colombia.

Tabla 11

Antecedentes legales históricos

Referente	Aporte
<i>Decreto 2358 de 1981, nace el Sistema Nacional de Rehabilitación.</i>	Establece la creación del Sistema Nacional de Rehabilitación en Colombia, con el fin de coordinar y fortalecer las acciones y programas de rehabilitación integral a nivel nacional para garantizar el acceso de todas las personas con discapacidad a servicios de rehabilitación de calidad y promover su integración social y laboral, además estará compuesto por diferentes entidades públicas y privadas, y se basará en principios de coordinación, descentralización, participación y evaluación continua; igualmente promoverá la investigación, formación y capacitación de profesionales en el ámbito de la rehabilitación.
<i>Conferencia mundial educación para todos 1990 Jomtiem Tailandia</i>	Donde se establecieron objetivos para mejorar la calidad de la educación, garantizar la igualdad de género en la educación y aumentar la participación de la comunidad en el proceso educativo, destacó la educación como un medio para alcanzar el desarrollo sostenible y la equidad social. También se reconoció la necesidad de aumentar la financiación para la educación y fortalecer la cooperación internacional en este campo.
<i>Constitución Política de Colombia 1991</i>	Resaltan la importancia de la educación como un derecho para todos sin excepción y La Ley 70 de 1993, que desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución, donde se protegen los derechos de las comunidades negras, y en particular el derecho a una educación. Señala a la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social para el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. Enmarca la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la educación. Así mismo compromete al Estado en la regulación, inspección, vigilancia, financiación, administración y control para una educación de calidad.
<i>La Ley 70 de 1993 congreso de la República de Colombia.</i>	Garantiza los derechos de las comunidades afrodescendientes, incluyendo el acceso a una educación culturalmente relevante.
<i>Ley 115 ley general de educación de Colombia 1994.</i>	Aborda la diversidad de las personas, extendiendo sus objetivos para todos los niveles de escolaridad y para la población adulta (art. 50), destaca la importancia de las diferentes capacidades (arts. 46, 47, 48 y 49), de las comunidades diversas, como

Referente	Aporte
	los grupos étnicos (del art. 55 al 63) y los contextos rurales o campesinos (del art. 64 al 67) y refiere sobre el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente.
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales 1994 Salamanca España	Se adoptó el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, que aboga por la educación inclusiva como un derecho fundamental para todos los niños, independientemente de sus diferencias con calidad y que promueva su desarrollo personal y social, eliminando las barreras para la educación inclusiva.
Decreto 2082 del ministerio de educación de Colombia 1996	Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades y talentos excepcionales, regula el proceso, los mecanismos y herramientas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles educativos del país y establece los mecanismos para la calificación, promoción y certificación de los estudiantes.
Ley 361 de 1997 Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad congreso de la Republica de Colombia.	Busca la eliminación de las barreras que impiden la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad, establece medidas para garantizar la igualdad de oportunidades, los derechos de las personas con discapacidad, el acceso a la educación, el trabajo, la salud y la recreación mediante la prohibición la discriminación por razón de discapacidad. En el artículo 10 se establece que el estado debe asegurar el acceso y la formación de estas personas, proporcionando una educación completa en un entorno adecuado. Por último, se otorga al Ministerio de Educación Nacional la responsabilidad de crear, producir y difundir material especializado sobre el tema, así como diseñar estrategias de formación para los docentes.
Decreto 2358 de 1981 Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Establece que todas las instituciones educativas deben estar abiertas a la matrícula de todas las personas, sin discriminación por motivos de raza, género, discapacidad u otras características personales. Además, se establecen medidas para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, incluyendo la implementación de programas de apoyo educativo para personas con discapacidad, necesidades especiales o en situación de vulnerabilidad. También establece la creación de mecanismos de seguimiento y evaluación de las políticas de inclusión educativa, con el fin de garantizar que se cumplan los principios de igualdad y equidad en el sistema educativo colombiano.
Declaración de Salamanca UNESCO 1994	Sugiere un plan de acción sobre las necesidades educativas especiales y establece como principal principio que las escuelas deben recibir a todos los niños, independientemente de sus diferencias físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, por lo que se requiere que el aprendizaje se ajuste a las necesidades individuales de cada niño, en lugar de esperar que los niños se adapten a un modelo preestablecido. (UNESCO, 1994)
Decreto 324 de 1996	Establece las disposiciones para promover la inclusión social de las personas en situación de vulnerabilidad, especialmente aquellas con discapacidad, en todos los ámbitos de la sociedad. Este decreto reconoce la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno ejercicio de los derechos de todas las personas, sin importar su condición física, mental o social. Así mismo promueve acciones afirmativas para favorecer la participación de las personas en situación de discapacidad en el ámbito laboral, educativo, cultural y recreativo, así como la implementación de programas y servicios especializados para atender sus necesidades específicas. También se contempla la promoción de la accesibilidad universal y el diseño de entornos físicos, tecnológicos y sociales que permitan la plena participación e integración de todas las personas en la sociedad.
Decreto 1122 de 1998:	Demanda a los consejos directivos de cada establecimiento educativo, asegurar que en el servicio educativo, se cumplan acciones relacionadas con los estudios afroco-

Referente	Aporte
	lombianos, tales como los conocimientos ancestrales, la identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural.
Objetivos del desarrollo del milenio – Metas a 2015 ONU, Nueva York 2000	Donde se establece en materia de inclusión erradicar la pobreza extrema y el hambre, asegurando la inclusión de todas las personas en el acceso a alimentos y recursos básicos; lograr la educación primaria universal y promover la igualdad de género en el acceso a la educación, fomentando una asociación mundial para el desarrollo de políticas y programas de desarrollo inclusivos.
Foro Mundial sobre la educación – metas 2000- 2015	Se acordaron como metas: la universalización de la educación primaria, la eliminación de la disparidad de género en la educación, la mejora de la calidad educativa, la promoción de la educación para el desarrollo sostenible y la promoción de un ambiente propicio para el aprendizaje.
Resolución 113 de 2020 expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social,	Se dispone los apartes en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad, teniendo como base la clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. El objetivo es recopilar y analizar información a nivel individual y estadístico.
Política Pública de Etnoeducación 2001	Conocida como “Etnoeducación una propuesta para la diversidad” con la cual se riga la atención educativa de los grupos étnicos y se propone la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todo el territorio nacional.
La Ley 715 de 2001 Congreso de la República de Colombia.	Desarrolla la descentralización administrativa y establece el Sistema General de Participaciones (SGP), se declara la autonomía institucional a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), los Proyectos Educativos Interculturales y los Proyectos Educativos Propios (PEP) como vínculos entre las comunidades y todo el sistema educativo, y ponen de manifiesto las características particulares de los territorios.
Directiva Ministerial 08 y 12 de 2003 Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Orienta el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena, se disponen orientaciones relacionadas con la educación misional contratada, busca ofrecer educación cultural y social en las escuelas públicas y privadas para que tanto estudiantes como familias reconozcan la importancia de la cultura afrocolombiana, indígena y gitana en la historia de nuestra nación. Además de promover una educación inclusiva que se adapte a las necesidades de los grupos minoritarios, fomente los valores culturales, la identidad, la interculturalidad y el multilingüismo característico de nuestro territorio nacional.
Resolución 2565 de 2003	Por medio de la cual se establecen parámetros y criterios del servicio de educación para las personas con Necesidades Educativas Especiales, reglamentando que todas las instituciones educativas deben promover la inclusión de estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje, barreras lingüísticas, situaciones de desplazamiento, entre otras situaciones de vulnerabilidad. Además, busca garantizar el acceso a recursos y apoyos necesarios para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes y añade el protocolo para la atención integral a las víctimas de violaciones de derechos humanos en Colombia mediante su protección, asistencia y reparación, incluyendo la creación de un registro nacional de afectados.
Ley 982 de 2005 del congreso de la República de Colombia.	Establece las normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas, mediante el apoyo a las actividades de investigación, enseñanza y difusión de la lengua de señas en Colombia, al igual que otras formas de comunicación de la población sorda y sordociega, para lo cual promoverá la creación de escuelas de formación de intérpretes y la incorporación de la enseñanza de la lengua de señas colombiana en los programas de formación docente. Esta ley

Referente	Aporte
<i>Ley 1145 de 2005 congreso de la República de Colombia.</i>	buscaba promover la inclusión social y económica de todos los ciudadanos, garantizando sus derechos fundamentales y creando oportunidades de desarrollo para aquellos que se encontraban en situación de marginación. Garantiza el derecho a la educación de todas las personas, sin importar su condición de discapacidad, género, etnia o situación socioeconómica, fomentando la adaptación de los espacios físicos, el currículo y las metodologías de enseñanza para asegurar su plena participación, proporcionando apoyos y recursos especializados a los estudiantes y obligando a los centros educativos a adoptar medidas para prevenir y erradicar cualquier forma de discriminación.
<i>La Ley 1098/2006 o Código de Infancia y Adolescencia de Colombia</i>	Refiere la primacía de los derechos de los niños sobre los derechos de los demás y la obligatoriedad de una educación gratuita para niños en condición de discapacidad. La ley establece medidas de protección y promoción de los derechos de la infancia y la adolescencia, con especial atención a aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o riesgo. Se enfoca en la promoción de la equidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, para garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades.
<i>Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad ONU Nueva York 2006</i>	Tiene como objetivo garantizar que las personas con discapacidad tengan igualdad de derechos y oportunidades en todos los aspectos de la vida sin discriminación, ejerciendo su derecho a la participación social y a recibiendo el apoyo necesario para ello. También hace hincapié en la importancia de la accesibilidad en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación, el empleo, la salud, el transporte y la justicia.
<i>Decreto 2406 de 2007</i>	Enmarca las normas para la atención educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, promoviendo la inclusión en las escuelas regulares. Define los lineamientos para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, así como la implementación de programas de apoyo y adaptaciones curriculares para asegurar el desarrollo integral de los alumnos con discapacidad o con otras dificultades en el aprendizaje, fomentando la igualdad de oportunidades, la participación activa y la plena integración de todos los estudiantes en el sistema educativo. Además, creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (Contcepi), como un espacio de construcción concertada de política educativa con los representantes de los pueblos indígenas.
<i>Decreto 470 del 2007</i>	Garantiza el acceso a la educación, sin discriminación alguna por razones de discapacidad, género, orientación sexual, etnia u otra condición, el favorecimiento hacia la diversificación de los métodos de enseñanza adaptables a las necesidades individuales de cada estudiante, incluyendo estrategias pedagógicas diferenciadas, apoyos personalizados y materiales didácticos accesibles, para lo cual hace énfasis en la necesidad de la formación docente en cuanto al enfoque de educación inclusiva, detección y apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Así mismo promueve el diseño universal de aprendizaje, que consiste en planificar la enseñanza de manera flexible y accesible para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales; por otra parte enfatiza en la importancia de la participación de la comunidad educativa, contribuyendo así significativamente a la educación inclusiva en Colombia.
<i>Ley 1145 de 2007 Del Congreso de la República de Colombia.</i>	Sobre la organización del sistema nacional de discapacidad en Colombia, que garantiza los derechos y la protección de las personas con discapacidad, crea el Consejo Nacional de Discapacidad como órgano consultivo y de coordinación para la formulación de políticas públicas en este ámbito y traza la normatividad para la inclusión laboral, educativa y social de las personas con discapacidad, así como la

Referente	Aporte
	creación de programas y servicios específicos para su atención integral.
<i>Conferencia de la UNESCO sobre educación inclusiva (Ginebra, Suiza en 2008)</i>	Destacó la importancia de garantizar una educación de calidad para todos, independientemente de su origen, discapacidad o cualquier otra característica que pueda limitar su acceso a la educación confirmando la importancia de crear entornos educativos inclusivos y destacando la necesidad de la colaboración entre todos los actores involucrados en el proceso educativo, entre ellos el estado, las instituciones educativas, los maestros, los padres y la comunidad en general.
<i>Circular 007 del 2008 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia</i>	Donde se especifica la importancia de integrar de manera flexible las áreas del conocimiento y la formación establecidas en el Ciclo Lectivo Especial Integrado, CLEI de educación de adultos para garantizar la inclusión de la población vulnerable a la educación y al sector productivo.
<i>Ley 1346 de 2009 Congreso de la República de Colombia</i>	Tiene como objetivo promover y garantizar la inclusión social de las personas con discapacidad en Colombia, estableciendo las medidas de protección, promoción de la igualdad de oportunidades, eliminación de barreras, mecanismos de accesibilidad de las personas con discapacidad a los servicios públicos, espacios físicos, información y comunicación, fomento de la formación y capacitación de las personas con discapacidad, así como el acceso al empleo y la inclusión laboral.
<i>Decreto 366 de 2009 Republica de Colombia</i>	Describe normas para hacer efectivo el apoyo pedagógico a estudiantes con necesidades educativas especiales, brindando herramientas y estrategias para facilitar su aprendizaje y desarrollo, el cual debe ser individualizado, adaptado a las características y necesidades de cada estudiante y ofrecido de manera complementaria al currículo regular. Además, se establecen los lineamientos para la formación de docentes y la creación de equipos interdisciplinarios para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.
<i>Decreto 1466 de 2009</i>	Aprobación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, establece medidas para garantizar la igualdad de oportunidades, se promueve la accesibilidad universal en todos los ámbitos de la vida, así como la implementación de políticas públicas inclusivas que garanticen la participación activa de las personas con discapacidad en la sociedad.
<i>Ley 1381 de 2010 Congreso de la República de Colombia</i>	Establece la vigilancia de las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, para garantizar que su enseñanza sea obligatoria en la educación para todas las personas sin excepción marco de procesos etnoeducativos.
<i>Decreto 2957 de 2010</i>	Aplica a la atención educativa de la población estudiantil rom, incluye medidas para la eliminación de barreras arquitectónicas y de comunicación en los espacios públicos y privados, así como la obligatoriedad de garantizar condiciones adecuadas para el desplazamiento y acceso de las personas con discapacidad. Además, establece medidas de inclusión laboral al reservar un porcentaje de cargos en empresas públicas y privadas, así como la promoción de programas de capacitación y formación para ellos.
<i>Ley 1448 de 2011 del Congreso de la República de Colombia.</i>	Referente a la atención educativa de personas víctimas del conflicto armado y población inmigrante, en cuanto a costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media, así como la flexibilización de requisitos para el acceso a la educación. Mediante un enfoque diferencial, territorial y repositivo, para el desarrollo de competencias ciudadanas y científico sociales; la misma ley precisa el diseño e implementación de programas de prevención, asistencia, atención, protección y reparación integral a las víctimas.
<i>Sentencia T-051/2011</i>	Describe la obligación que tiene el Estado de pasar de modelos de educación segre-

Referente	Aporte
<i>de la Corte Constitucional de Colombia</i>	gada o integrada a una educación inclusiva, donde la enseñanza se adapta a los estudiantes, no los estudiantes a la enseñanza.
<i>Ley 1618 de 2013 del Congreso de la República de Colombia.</i>	Promueve la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo su inclusión social, laboral, educativa y cultural. Además, establece la creación de un sistema de información sobre discapacidad, que incluye la realización de estudios e investigaciones para conocer la situación de las personas con discapacidad en el país.
<i>Decreto 1953 de 2014 de Colombia</i>	A través de la creación de un régimen especial, se busca poner en marcha los territorios indígenas para que puedan administrar sus propios sistemas. Su objetivo es proteger, reconocer, respetar y garantizar los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas, como el territorio, autonomía, gobierno propio, libre determinación, educación indígena, salud propia, y acceso al agua potable y saneamiento básico, dentro del marco constitucional de respeto a la diversidad étnica y cultural. Es crucial orientar la flexibilidad curricular y los ajustes razonables hacia el desarrollo integral de las personas.
<i>Asamblea general de la ONU Objetivos del desarrollo sostenible –metas 2015, , Nueva York.</i>	Cita como objetivos la promoción de la inclusión social y económica de todas las personas, independientemente de su sexo, edad, discapacidad, origen étnico, orientación sexual, religión, o cualquier otra condición; garantizar el acceso equitativo a servicios básicos como educación, salud, vivienda y empleo para todas las personas, especialmente para aquellas en situación de vulnerabilidad o marginalidad; combatir la discriminación y la exclusión en todas sus formas e impulsar políticas y programas inclusivos que favorezcan la integración de grupos minoritarios y marginados en la sociedad.
<i>Declaración de Icheon 2015, Corea del Sur</i>	Hacia una educación inclusiva, equitativa, y de aprendizaje a lo largo de la vida para todos- metas 2030, presentando el compromiso global hacia una educación inclusiva, equitativa y de aprendizaje, estableciendo metas claras y acciones concretas para lograr una educación de calidad para todos hasta el año 2030, ofreciendo un enfoque integral y sostenible para promover una educación inclusiva y equitativa.
<i>Decreto 2383 de 2015</i>	Reglamenta el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, habla de implementar estrategias y modalidades diferenciadas, entre otros factores, por condiciones de extraedad de los estudiantes además de fomentar su inclusión laboral, mediante la adaptación de puestos de trabajo, incentivos fiscales para las empresas que contraten personas con discapacidad, además de ofrecer formación y capacitación a las personas con discapacidad para facilitar su integración laboral y promover su desarrollo profesional.
<i>Decreto 1075 de 2015</i>	Establece una serie de disposiciones en materia de educación inclusiva, con el objetivo de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todas las personas en el sistema educativo, favoreciendo la promoción de la diversidad, la eliminación de barreras, los planes de apoyo individualizados para los estudiantes, la formación docente y la participación de la comunidad educativa; teniendo en cuenta contenidos, secuencias del proceso educativo, logros, competencias, planes especiales de apoyo, metodología, indicadores de desempeño y metas de calidad (MEN, s. f.).
<i>Decreto 1194 de 2015</i>	Tiene como objetivo promover la inclusión de personas con discapacidad en la vida laboral y social. Establece medidas y acciones afirmativas para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el ámbito laboral y educativo. Entre sus medidas se encuentran la obligación de las empresas de contratar una cuota mínima de personas con discapacidad, la implementación de políticas de inclusión en

Referente	Aporte
	el lugar de trabajo y la adopción de medidas de accesibilidad y adaptación para facilitar la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad. Además, establece la creación de un Comité de Inclusión para supervisar y promover la implementación de medidas de inclusión en diferentes ámbitos, y la realización de campañas de sensibilización y educación sobre la importancia de la inclusión de personas con discapacidad. Define los lineamientos para la implementación de estrategias y acciones que garanticen el acceso y la permanencia de las personas en situación de discapacidad en el sistema educativo, promoviendo la formación de docentes y personal especializado en educación inclusiva para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, impulsando la adecuación de los espacios físicos y recursos pedagógicos de las instituciones educativas para garantizar la accesibilidad y la participación plena de todos los estudiantes, fomentando la colaboración entre instituciones educativas, familias, entidades gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil para trabajar de manera coordinada en la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo y finalmente estableciendo mecanismos de seguimiento y evaluación para verificar el cumplimiento de las políticas. Por otra parte, señala responsabilidades de los entes, la oferta educativa, el acceso y la permanencia en el servicio de las personas con discapacidad. Por primera vez introduce alternativas para el apoyo pedagógico de la población mediante la construcción de los planes individuales de apoyo y ajustes razonables (PIAR), actas de acuerdos, informe anual, historia escolar del estudiante, asistencia a los padres de familia, rendición de cuenta, evaluación y promoción escolar, entre otros. Relaciona en sus apartes el fortalecimiento del enfoque diferencial que promueva la inclusión de grupos vulnerables como personas con discapacidad, población indígena, afrodescendiente, rom y personas en condición de desplazamiento, garantizando su participación y permanencia en el sistema educativo, propiciando la calidad de la educación mediante la formación docente y la implementación de estrategias pedagógicas acorde a las necesidades del educando; igualmente destaca la importancia de las condiciones en infraestructura, materiales y programas de apoyo así como la importancia de la participación de la comunidad en el seguimiento y monitoreo de las políticas. Fija las orientaciones para prevenir la deserción escolar de los estudiantes, madres y padres adolescentes, especialmente víctimas del conflicto armado interno. Se subrayan las obligaciones impuestas al sector educativo relacionadas con la prevención de violencias basadas en género, de exclusión y discriminación además, establece lineamientos y medidas para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, sociales, económicas o culturales, tengan igual acceso a una educación de calidad. Impulsado por los compromisos establecidos en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, este programa busca fomentar el crecimiento completo de los niños y niñas desde su concepción hasta la adolescencia. De esta manera, se busca atender sus necesidades específicas y características individuales, colaborando con la consecución de la equidad y la integración social en Colombia. Además, se destaca la importancia de asegurar los derechos de las personas con discapacidad como uno de los principios clave de esta iniciativa. Contempla acciones como mejorar la calidad de la educación en zonas rurales, promover la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones educativas, fortalecer la formación de los docentes en temas de inclusión y equidad, y dise-
Decreto 1421 de 2017	
Lineamientos de la política de la educación inclusiva en Colombia 2017	
Directiva 01 de 2018 del Ministerio de Educación:	
Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030.	
Directrices políticas a través del Convenio de Asociación número 0009-2021,	

Referente	Aporte
<i>Resolución 2565 2003</i>	ñar políticas específicas para atender a grupos vulnerables. Se promueve la educación inclusiva como un modelo que garantice la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad, fomentando el desarrollo integral de todos los estudiantes, para ello, se proponen medidas de apoyo y ajustes razonables PIAR. Establece lineamientos para la atención educativa a la diversidad de estudiantes, promoviendo la equidad y la inclusión en el sistema educativo, reconoce la diversidad como un valor enriquecedor en el proceso educativo y promueve la atención a la diversidad como un principio fundamental, promueve la formación docente en estrategias pedagógicas inclusivas, que permitan atender las necesidades de todos los estudiantes de manera efectiva y establece mecanismos de seguimiento y evaluación.
<i>Resolución 113 de 2020 del Ministerio de Salud y Protección Social</i>	Adopta las categorías de discapacidad de acuerdo con la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud (OMS, 2001) con el objetivo de tener una información individual y estadística de la situación de discapacidad en el territorio Colombiano.
<i>Circular 020/2022: del Ministerio de Educación Nacional de Colombia</i>	Busca que las Entidades Territoriales Acreditadas en educación ofrezcan oportunidades educativas que fomenten el crecimiento, el conocimiento y la participación en un entorno de aprendizaje inclusivo y sin discriminación (MEN, 2022).
<i>La Ley 2216 de 2022</i>	Fomenta la educación inclusiva y el desarrollo integral de niños y jóvenes que presentan trastornos específicos del aprendizaje, define estos trastornos y exige al Ministerio de Educación crear directrices para la capacitación de docentes y para la identificación y diagnóstico de dichos trastornos, con el fin de promover la educación inclusiva tanto en escuelas públicas como privadas. Además, busca proporcionar apoyo a los padres y cuidadores de estos niños. En cuanto al financiamiento, se especifica que provendrá del presupuesto nacional y del Sistema General de Participaciones

3. Referentes investigativos en educación inclusiva

La situación en países como Palestina, específicamente en la región de Ramala, ha evidenciado que la implementación de centros equipados con recursos adecuados para la inclusión ha mostrado resultados positivos en los procesos educativos. Asimismo, se ha comprobado que incluso pequeños cambios a nivel local pueden mejorar la inclusión, como la presencia de un maestro de apoyo que colaboraba diariamente con los miembros de la comunidad educativa en las escuelas. En otras regiones como Cataluña, en España, se encuentran también Centros de Recursos para profesores (CRP) que tienen como objetivo facilitar el acceso a materiales didácticos y promover la colaboración entre docentes para intercambiar información y diseñar estrategias educativas.

En Chile, a diferencia de Colombia, la atención en la educación inclusiva cuenta con menos intermediarios, ya que es el Ministerio de Educación y la Unidad de Educación Especial quienes regulan las políticas educativas en este aspecto, a pesar de estar basadas en el neoliberalismo. (Vásquez, 2015). Por otra parte, en España con La Ley Orgánica 2/2006 y 4/2007, se citan las responsabilidades a las comunidades autónomas para la asignación de recursos para la intervención a la discapacidad. (Robayo & Cárdenas, 2017).

Otras investigaciones como la de Jaraba (2015) muestran que en Argentina, se resaltan las políticas de educación inclusiva que garantizan el acceso y la gratuidad a través de becas para la educación superior, permitiendo la inclusión en el mercado laboral. En Brasil, se destaca el sistema vestibular que apoya económicamente la inclusión a través de programas como el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales. En México, se destaca la asignación de presupuesto a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y el fortalecimiento de la educación superior mediante la Reforma Integral para la Educación Media Superior.

Así mismo investigaciones como las de Rojas muestran que en el mundo, el 15% de la población presenta una discapacidad, lo cual hace también evidenciar la existencia de diferentes iniciativas políticas para su atención. Para el caso de Colombia el DANE Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas en el año 2024 reportó 12%, siendo el 6.4% para el 2006, lo que indica que se ha incrementado, por lo tanto, debe de aumentar los recursos y las políticas tendientes a favorecer este sector de la población sobre todo aquellas instituciones que brindan apoyo como la Institución Nacional para Ciegos, el Instituto Nacional para Sordos y la Federación Nacional de Sordos de Colombia, y el Instituto para la Rehabilitación Roosevelt, los cuales desarrollan y promueven procesos educativos de atención a la diversidad. (Tilano–Vega et al., 2014).

Investigaciones como las de Fernández y Duarte (2016) Se identifica la carencia de preparación de los profesores de la UPTC para atender a una población diversa en términos de inclusión, lo que resalta la urgencia de implementar una política inclusiva en los programas educativos. En el año 2008, Rojas llevó a cabo investigaciones acerca de las oportunidades existentes para las personas con discapacidad en dicha universidad.

En el 2011 la oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en compañía de investigadores de la Universidad Sergio Arboleda y Parra busca estrategias para la educación de calidad a la población en situación de discapacidad me-

diante el proyecto Impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Este proyecto tenía como objetivo estudiar y analizar el impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la educación de la población en situación de discapacidad en Colombia, con el fin de identificar los avances logrados, las barreras existentes y proponer recomendaciones para garantizar una educación de calidad y equitativa para este sector de la población. Durante el desarrollo del proyecto, se llevaron a cabo diversas actividades como la revisión de la normativa nacional e internacional en materia de educación inclusiva y derechos de las personas con discapacidad, la realización de entrevistas a actores clave en el ámbito educativo y la elaboración de recomendaciones para mejorar la inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia.

Investigaciones como las de Robayo y Cárdenas (2017) y Mosquera et al. (2018) lograron evidenciar la dificultad en torno al presupuesto para la educación inclusiva en Colombia, lo que también ratifica Acevedo (2016) mostrando la escases de recursos físicos y humanos para la educación de la población con discapacidad en Colombia dejando entrever las deficiencias en materia de política y de asignación de presupuesto para tales fines.

Otras investigaciones como las de Mosqueteros de Arias et al. (2016) analizaron experiencias significativas de docentes en Colombia en torno a la educación inclusiva. Así mismo en Bogotá Montaña y Vera (2012) destacaron mediante sus estudios la importancia de las adaptaciones en la educación inclusiva. Por su parte Ramírez (2017) en Boyacá destaca la necesidad y la importancia de la inversión para el acceso y calidad de la educación inclusiva en la Institución Educativa Jesano, aspecto que muchos autores sostienen como principal dificultad tanto para la educación inclusiva como para la educación en general, se resaltan las brechas de desigualdad entre la atención a la población con discapacidad en colegios privados y públicos; por el contrario El Colegio Normal superior de Caicedonia Valle del Cauca ratifica lo dicho anteriormente responsabilizando al estado de generar las barreras y detener la evolución de la educación inclusiva en Colombia. Por su parte Mercado y Escobar, (2022) destacan la necesidad de capacitar al personal docente para favorecer la educación, aspecto que también es confirmado por múltiples investigadores que muestran la nula capacitación a los docentes para lograr el propósito que la UNESCO traza a nivel mundial en materia de inclusión, como se puede presumir, no existe recursos materiales, físicos y pedagógicos para llegar a cumplir el derecho a la educación de la población vulnerable.

CAPÍTULO IV

POLITICA EDUCATIVA INCLUSIVA EN COLOMBIA

En Colombia, la educación inclusiva está regulada por la Ley 115 de 1994, también conocida como la Ley General de Educación, la cual establece que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar una educación de calidad para todos los colombianos, sin discriminación alguna. Además, en el año 2008 se expidió el Decreto 366 de 2008, el cual reglamenta la educación inclusiva en el país y establece los lineamientos y principios que deben regir la atención educativa a la población con discapacidad en todos los niveles educativos.

Entre los principios que rigen la educación inclusiva en Colombia se encuentran la igualdad de oportunidades, la no discriminación, el respeto por la diversidad, la participación activa de los estudiantes con discapacidad en todos los aspectos de la vida escolar, la adaptación de los currículos y metodologías para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, entre otros. En este sentido, la normatividad colombiana promueve la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular, garantizando su acceso a una educación de calidad, adaptada a sus necesidades particulares y fomentando su plena participación en la vida escolar.

El Decreto 1421 del 2017 actualmente es el que regula la educación inclusiva en Colombia. establece las disposiciones para garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de las personas en situación de discapacidad en el sistema educativo colombiano. Además, incluye medidas para promover la diversidad, la equidad y la inclusión en las instituciones educativas del país.

4.1. Roles de los actores en la educación inclusiva en Colombia

4.1.1. Rol del estado/Ministerio de Educación en Colombia

Según lo establecido en el Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009 y el Decreto 1421 de 2017, el Ministerio de Educación Nacional tiene la tarea de fomentar, coordinar y supervisar la implementación de políticas y programas que garanticen la inclusión de personas con discapacidad en todos los niveles educativos. Además, debe colaborar con las entidades territoriales para asegurar que se respeten los principios de igualdad, equidad y no discriminación en la educación. Es fundamental que se garantice la formación continua de los docentes y demás profesionales en

temas relacionados con la educación inclusiva y se fomente la investigación en este ámbito. El Ministerio de Educación es el encargado de regular la política nacional de educación, establecer criterios para mejorar el acceso, la calidad y la equidad en la educación, y proporcionar asistencia técnica a las Secretarías de Educación departamentales.

4.1.2. Rol de las secretarías de educación departamentales SED

En Colombia, la Constitución Política de 1991, en su artículo 68, asegura que el Estado se encargará de asegurar que todos los ciudadanos tengan acceso a servicios educativos, fomentando la igualdad de oportunidades y la inclusión. De igual manera, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, también establece que es responsabilidad del Estado garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación para todos los ciudadanos, incluyendo aquellos con discapacidad, de manera equitativa. Además, el Decreto 1421 de 2017 responsabiliza a las Secretarías de Educación Departamentales la obligación de supervisar acciones para asegurar la inclusión de todos los estudiantes. Así mismo deben desarrollar un plan integral de atención educativa en el territorio para alumnos con discapacidad, con una implementación gradual a nivel de gestión, técnico y pedagógico, asignando recursos de acuerdo al número de estudiantes con discapacidad. La Secretaría de Educación (SED) debe presentar un informe anual sobre los resultados de la estrategia implementada al Ministerio de Educación Nacional para su evaluación.

Asimismo, se encargará de coordinar la evaluación educativa del estudiante con discapacidad, brindar orientación a las familias de los niños y jóvenes con discapacidad acerca de las opciones educativas disponibles y gestionar el personal de apoyo para colaborar con el sector de la salud y asociaciones civiles en la atención de estos estudiantes. Además, se incluirá en el plan territorial la capacitación de docentes, el apoyo a las familias, la provisión de recursos, la asistencia técnica y educativa a las instituciones educativas, y la promoción de entornos de aprendizaje adecuados.

Las Secretarías de Educación estarán a cargo de supervisar la ejecución de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), garantizar la implementación de políticas y programas de educación inclusiva en todas las instituciones educativas bajo su responsabilidad, fomentar la capacitación del personal docente y directivo, asegurar la accesibilidad física de las instalaciones educativas para estudiantes con discapacidad, y promover la participación de los padres de familia y la comunidad en la implementación de programas inclusivos, también se encargaran de implementar mecanismos de evaluación y control de las políticas y programas de educación inclusiva, esta-

blecer canales de comunicación con entidades gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil para promover la educación inclusiva como un derecho.

4.1.3. Rol del establecimiento educativo /directivo docente.

Dentro del decreto 14 21 del 2017, se menciona como responsabilidad del plantel educativo y, por ende, del director docente como figura central, la labor de detectar posibles señales de alerta en el desarrollo o presencia de discapacidades en los estudiantes, con el fin de informar adecuadamente en el Sistema Integrado de Matrícula SIMAT sobre aquellos alumnos con discapacidad. Además, se insta a promover la educación inclusiva y el diseño universal de los aprendizajes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los procesos de autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

Supervisar que los maestros estén al día con el historial académico de los estudiantes con discapacidad, facilitando la creación de los Planes Individuales de Aprendizaje y Refuerzo (PIAR) e integrándolos adecuadamente con la planificación de clase y el Plan de Mejora Escolar. Además, llevar a cabo un monitoreo del progreso y logros de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con el sistema de evaluación de la institución, con la participación tanto de los docentes en el aula como de los docentes de apoyo, en un contexto de educación inclusiva y diseño universal de aprendizaje.

Ajustarlos manuales de convivencia escolar e incorporar componentes de promoción y prevención de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, para la prevención de cualquier forma de discriminación. De igual forma deberá gestionar la formación docente y espacios de concientización para la familia

Dentro de sus responsabilidades también se encuentra el reporte ante el ICFES de los estudiantes con discapacidad para que se realicen los ajustes en dicha prueba de estado. También deberá reportar ante las SED necesidades en infraestructura física y tecnológica, para la accesibilidad.

La gestión escolar y el factor administrativo es crucial para la puesta en marcha de cualquier iniciativa escolar, García, et al. (2023) establece que ésta permite el mejoramiento continuo de la calidad, equidad y pertinencia de la educación, una gestión necesita de un esquema administrativo eficiente que proponga, gestione y administre lo existente e inexistente en las instituciones. El directivo docente debe establecer metas a corto y mediano plazo, velar por la ejecución de un Proyecto Educativo Institucional inclusivo, ser un observador y garante de las prácticas inclu-

sivas, de los diseños curriculares, planes de aula, valoraciones pedagógicas, evaluaciones y el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, apoyos, los recursos y los planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR estudiantes en cualquier institución educativa.

4.1.4. Rol del docente de apoyo

Según C Ortiz (2000) la presencia de un responsable, un especialista en integración que servirá de intermediario entre familias, alumnos y profesionales y se responsabilizará de mentalizar sobre la inclusión, preparar para identificar sus capacidades y desarrollar sus habilidades, construir el círculo de apoyo, ayudar a solucionar problemas y hacer un seguimiento, lo que en Colombia podríamos definir como docente de apoyo pedagógico.

El artículo 2 del decreto 1421 del 2017 establece que los docentes de apoyo son responsables de brindar acompañamiento pedagógico a los docentes de aula que trabajan con estudiantes con discapacidad. Su objetivo es fortalecer la educación inclusiva a través del diseño, seguimiento e implementación de los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR), asegurando una conexión con la planificación pedagógica y los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI). También deben recopilar información sobre la inclusión en la institución en un informe anual, y colaborar en la sensibilización y formación en materia de inclusión con las familias, docentes y la comunidad educativa.

4.1.5. Rol del docente de aula

Según García (2023), el profesor en el aula debe poseer una formación en educación, mantenerse actualizado, ser participativo, investigador, competente, inclusivo, respetuoso, ético e innovador, y tener la capacidad de desempeñar un rol de apoyo pedagógico, guiar los procesos formativos, crear material didáctico y elaborar Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). También es fundamental que promueva el reconocimiento individual del estudiante, evite cualquier actitud de discriminación hacia la diversidad étnica, las diferentes orientaciones sexuales, las distintas características físicas, emocionales y cognitivas, así como hacia las prácticas religiosas y culturales.

La Ley 115 de 1994 y la Ley 1381 de 2010 buscan que los docentes estén preparados para abordar la diversidad de personas, comunidades, culturas y lenguas, incluyendo a los grupos étnicos. En la educación inclusiva, el papel del docente es esencial para el éxito, ya que se necesita más que formación profesional, también se requiere vocación, valores, conocimientos, actitudes y

aptitudes individuales para lograr impactar en su labor educativa y promover la inclusión. La actitud del docente juega un papel clave al aplicar sus conocimientos en situaciones inesperadas y con poco apoyo institucional, social y político.

Se requiere que los educadores tengan un pensamiento abierto a la diversidad, sean comprensivos de las características de los estudiantes, observadores de su propia experiencia y aunque existen muchas posibilidades para la formación y aprendizaje profesional de los docentes en torno a la educación inclusiva, no siempre el compromiso y la actitud que ellos asumen frente a este reto educativo es el mejor, principalmente por preconceitos que hacen considerar como incapaces a los alumnos con deficiencias pero también por la falta de preparación y formación que generen herramientas para el manejo de la educación inclusiva, favoreciendo los métodos de enseñanza, la gestión del aula, la integración de equipos multiprofesionales, los métodos y la evaluación del aprendizaje. Al ser el docente un eslabón muy importante para el avance de la educación, es necesario que las políticas educativas favorezcan la capacitación y actualización continua, permitiendo apoyar al educador en su práctica diaria, determinando sus necesidades en el contexto educativo teniendo en cuenta la necesidad de recursos didácticos, la relación del número de estudiantes con y sin Necesidades educativas especiales y la redefinición de pruebas de aula y/o estandarizadas de acuerdo a las características del estudiante, la población y los contextos. Por otra parte, es necesario la vinculación del docente de apoyo pedagógico que le permita al maestro recibir orientación y remitir a niveles superiores aquellos casos que así lo requieran.

El papel del docente en la inclusión radica en gestión de las aulas, la orientación, seguir las medidas para prevenir y abordar el acoso y la violencia escolar establecidas dentro de las políticas institucionales, generando una atmosfera de respeto, solidaridad y compañerismo; además es importante que el docente conciba al estudiante no como un problema sino como una oportunidad de cambio y progreso.

Es imprescindible que los profesionales de la enseñanza cultiven una relación positiva y cercana con sus alumnos, y en este aspecto, la empatía juega un papel crucial en el ambiente escolar. Al practicar la empatía en su labor diaria, el maestro puede ponerse en el lugar de sus estudiantes para entender sus emociones, pensamientos y comportamientos, favoreciendo así una mejor comunicación y comprensión mutua, Moya et al. (2020) afirman que esta característica en el docente estimula y motiva a los estudiantes, además de servir de estrategia para el desarrollo académico pues facilita la comprensión del ser humano.

Es importante que los profesores mantengan una relación positiva y cercana con sus alumnos, mostrando empatía y comprendiendo sus emociones, pensamientos y actitudes. Esta actitud empática ayuda a crear un ambiente propicio para el aprendizaje, incentivando a los estudiantes a superar dificultades y motivándolos a seguir adelante tanto en clase como en su vida personal.

4.1.6. Rol del padre de familia

Siendo un componente indispensable para la educación la familia deberá ser responsable, participativa y colaborativa, pero sobre todo apoyar al estudiante (García, 2020) en la puesta en marcha de las estrategias para la educación inclusiva. Por otra parte el decreto 1421 del 2017 refiere como otras responsabilidades: realizar anualmente el proceso de matrícula del estudiante con discapacidad en un establecimiento educativo, mantener actualizada la información del estudiante en la institución educativa, donde también deberá cumplir con los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo y mantener un dialogo frente a los actores que intervienen en el proceso, así como también ser participe y veedor de los espacios y estrategias de formación que programen o planteen los entes.

4.2. Estrategias en Colombia para la eliminación de barreras

4.2.1. Diseño Universal para el aprendizaje

El Decreto 1421 del 2017 destaca la importancia del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como una herramienta fundamental en la educación inclusiva. El DUA se define como la creación de productos, entornos, programas y servicios que sean accesibles para todas las personas, sin necesidad de adaptaciones especiales. Este enfoque abarca desde los entornos educativos hasta los currículos, con el objetivo de garantizar que todas las experiencias de aprendizaje sean significativas para cada estudiante, reconociendo su individualidad. El DUA propone un diseño curricular que tenga en cuenta las capacidades y necesidades de todos los alumnos, permitiendo al docente transformar su práctica pedagógica para garantizar la inclusión y el seguimiento adecuado de los procesos de aprendizaje.

Según C. Pastor (2013), el objetivo de los DUA es que las instituciones desarrollen un plan de estudios que sea accesible para todos los estudiantes, evitando que se convierta en un obstáculo educativo y garantizando la satisfacción de las necesidades de sus alumnos. Esto conduce a

que los planes de estudios sean más flexibles. De acuerdo con Pastor (2013), los DUA se basan en tres principios: ofrecer varias formas de presentación, proporcionar diversas formas de acción y expresión, y ofrecer formas de participación.

En la educación colombiana, los DUA son los aprendizajes necesarios que se deben lograr en cada grado en una determinada área, relacionándose con habilidades, actitudes, DBA, lineamientos curriculares y estándares de competencia. Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), son fundamentales ya que representan las oportunidades para un aprendizaje progresivo. Por otro lado, los DBA marcan lo que un estudiante tiene derecho a aprender en un grado específico y deben adaptarse para la educación inclusiva, considerando enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en la institución educativa, en línea con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las mallas curriculares y los planes de áreas y aulas que el docente establezca según las características y necesidades de cada estudiante (Ministerio de Educación, 2022)

4.2.2. PIAR Plan individual de ajustes razonables

Los ajustes razonables tienen como objetivo garantizar la integración de las personas con discapacidad en diversos aspectos de la vida, como la educación, el trabajo, la sociedad y el acceso a los servicios. En el ámbito educativo, estos ajustes se refieren a la adaptación de programas, instalaciones y recursos para que sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades. Entre las posibles modificaciones se encuentran el uso de materiales alternativos, la gestión escolar, la tecnología de apoyo y el apoyo educativo personalizado. Estas adaptaciones, que se basan en las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad, se implementan luego de una evaluación exhaustiva, a pesar de la promoción del Diseño Universal de los Aprendizajes.

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) es una herramienta fundamental según el decreto 1421 de 2017, que asegura la adecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con discapacidad en el aula, respetando su forma única de aprender y como complemento al Diseño Universal de los Aprendizajes. Estos ajustes pueden ser tangibles o intangibles y no necesitan un diagnóstico médico, sino que se basan en las barreras que pueden dificultar el acceso a la educación. Son considerados razonables si son apropiados, eficaces, fomentan la participación, generan satisfacción y evitan cualquier tipo de exclusión.

También establece que el PIAR debe desarrollarse a lo largo de todo el año escolar e incluir la descripción del entorno del estudiante, su evaluación pedagógica, los informes de especia-

listas médicos, los objetivos de aprendizaje, las adaptaciones curriculares, didácticas, evaluativas y metodológicas, los recursos materiales, tecnológicos y didácticos necesarios, los proyectos específicos para fomentar la inclusión, tareas para realizar en el hogar y cualquier otra información relevante.

Durante el primer trimestre del año escolar, el diseño del plan de apoyo al estudiante estará a cargo de los docentes de aula, el docente de apoyo, la familia, el estudiante, directivos docentes y el orientador, quienes se encargarán de su seguimiento. Este plan se incorporará en los planes de mejoramiento institucional (PMI) y en los planes de apoyo de las secretarías de educación. Este compromiso de los actores involucrados se reflejará en un acta de acuerdo que será firmada por el acudiente, el directivo, el docente de apoyo y los docentes responsables. Esta acta servirá como instrumento de seguimiento, control y veeduría para garantizar el derecho a la educación inclusiva del estudiante. Así mismo el PIAR se acompañará de un Informe anual de competencias o de proceso pedagógico Para aquellos estudiantes a los cuales se les ha identificado ajustes particulares en el proceso de evaluación de los aprendizajes, y será una herramienta para la promoción de grado y nivel educativo.

Lo anteriormente descrito y como lo señala el decreto 1421 del 2017 serán un complemento para elaborar la “historia escolar para cada estudiante con discapacidad, la cual incluirá toda la información relacionada con su proceso de inclusión, el diagnóstico, certificación o concepto médico reportado por profesionales del sector salud, los PIAR anuales diseñados, los informes de seguimiento a la implementación, los informes anuales de competencias, las actas de acuerdo, los avances en el tratamiento médico o terapéutico y cualquier otra información que se considere relevante”

4.3. Programas, planes o estrategias implementadas por el gobierno colombiano para la inclusión

Según los Lineamientos de política para la inclusión y equidad en educación en Colombia existen algunas estrategias diseñadas y puestas en marcha por el gobierno colombiano para garantizar la inclusión en educación, las cuales son citadas a continuación:

Transporte escolar: Ayuda a asegurar que los estudiantes puedan acceder y seguir en el sistema educativo al eliminar las barreras de distancia entre la escuela y el hogar, de acuerdo a las necesidades educativas del área.

Alimentos para aprender: Proporcionar un suplemento nutricional a los estudiantes durante el horario escolar, con el objetivo de mejorar el acceso, la asistencia, la permanencia y fomentar hábitos alimenticios saludables

Jornada escolar complementaria JEC: Promover el desarrollo integral de niños y niñas a través de actividades pedagógicas que fomenten su creatividad, habilidades físicas y cognitivas, interacción social y bienestar emocional, incluyendo el acceso a la ciencia, la cultura, el deporte y el tiempo libre, entre otras actividades.

Estrategia de acogida, bienestar y permanencia: Brindar apoyo a los niños de manera afectuosa, empática y respetuosa para que se sientan apreciados y valorados, asegurando que permanezcan en la educación desde que ingresan a la etapa inicial.

Estamos para la vida la convivencia y la ciudadanía: Fomentar habilidades cívicas y emocionales en la ciudadanía, destacando la diversidad, la identidad, las disparidades y los sentimientos como la empatía, la comprensión, la autorregulación, la participación democrática y la paz.

Retos para gigantes: Propuesta para alumnos que, debido a problemas de salud, accidentes o proceso de recuperación prolongado, se encuentran hospitalizados durante periodos extensos y no pueden participar en la educación tradicional. Esta propuesta busca facilitar la continuidad y participación en la escolaridad, favoreciendo el desarrollo completo del estudiante a través de adaptaciones curriculares, apoyos pedagógicos y evitando la exclusión educativa debido a las circunstancias mencionadas.

Programa en el marco del sistema de responsabilidad penal: Opción que fomenta la adaptación del Plan Educativo Individualizado, estrategias para reconstruir la experiencia social de los adolescentes, disminución de las disparidades culturales y educativas para la defensa de los derechos desde un enfoque inclusivo, impulsa la convivencia en el entorno escolar y la adquisición de conocimientos de manera independiente.

Estrategias de cualificación y formación de maestros y maestros de educación inicial: Desarrollar habilidades en los líderes de la educación temprana para promover la inclusión en el aula, mejorar sus prácticas pedagógicas, eliminar obstáculos, proporcionar apoyos y realizar ajustes necesarios.

Programa todos a aprender PTA: Fortalecimiento de la educación inicial y básica primaria en el área de lenguaje y matemáticas, mediante formación y acompañamiento a los docentes en el aula.

Alianza familia escuela: Facilita la colaboración entre familias y centros educativos con el fin de potenciar el crecimiento integral, la adquisición de conocimientos, el respeto de los derechos, la salvaguarda de las familias y la implicación de todos.

Escuelas de secretarías de educación: Con el fin de orientar, fomentar la colaboración y crear estrategias para la gestión educativa, así como proporcionar herramientas de monitoreo y otras acciones que ayuden a agilizar los procesos de las secretarías de educación dentro de las políticas educativas.

4.4. Enfoques para la acción en la inclusión y la equidad en educación en Colombia

Dentro de los lineamientos de política para la inclusión y equidad en educación, se citan los siguientes enfoques necesarios para avanzar en materia de educación en Colombia:

Interculturalidad: Para Manco (2000), el termino hace referencia al “cruzamiento, la relación, el contacto, el mestizaje, la confrontación, la negociación, la intersección, interpenetración o Inter estructuración positiva de culturas”, así mismo la Unesco resalta la importancia de la interacción de las culturas a través del respeto y la igualdad, enriqueciendo el conocimiento a través de la valoración del acervo cultural

Inter institucionalidad: enfatiza la coordinación e interacción de las instituciones, mediante la articulación y coordinación de acciones conjuntas para avanzar en el reconocimiento de la diversidad, en el sector educativo este enfoque permite la atención de los educandos por diferentes entidades como la salud, la protección social entre otras.

Intersectorialidad: Se fundamenta en la garantía de la inclusión, la equidad en educación y atiende a la intención de avanzar en la integralidad de la acción educativa, existiendo una interdependencia entre los sectores para garantizar los derechos de las personas.

Interseccionalidad: Permite reconocer la presencia de segregación, marginación o discriminación en una población y comprender que los procesos educativos de los estudiantes son integrales y están siempre ligados a muchas variables que confluyen por ejemplo el hecho de pertenecer al sector rural, pero a la vez, pertenecer a un grupo étnico y ser desplazado por la violencia.

4.5. Categorías de discapacidad reconocidas en Colombia y reportadas en el SI-MAT

Según lo establecido por el Anexo Técnico de la Resolución 113 de 2020 expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social las categorías reconocidas en Colombia son:

- Discapacidad física.
- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Sordoceguera
- Discapacidad intelectual
- Discapacidad psicosocial (mental)
- Discapacidad múltiple.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO V - METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

INTRODUCCIÓN

La introducción de este trabajo presenta el marco metodológico con el cual se ha abordado la presente investigación. En él se fundamentan el paradigma pragmático (mixto) y la metodología de investigación evaluativa, como los más adecuados según la naturaleza y los resultados esperados con la investigación. En concreto, se justifica la aplicación de este enfoque dado que da mucha importancia al contexto, busca respuestas a problemas concretos y es muy indicado para la detección de necesidades, en nuestro caso formativas.

Asimismo, se explica las fases de la investigación por las cuales ha ido pasando, las técnicas e instrumentos aplicados, sus procesos de validación y fiabilidad, el contexto de trabajo, los sujetos de estudios, se analizan los datos cuantitativos y cualitativos, se aplica la complementariedad de los resultados y se discuten los mismos.

La información será obtenida a través de todos los participantes.

La investigación con métodos mixtos (MMR) también ha enfrentado críticas por sus desafíos conceptuales y metodológicos. Sin embargo, La mayoría de los trabajos de investigación actuales emplean una metodología de investigación mixta (Vivek & Chandrakumar, 2023).

Tradicionalmente, los diseños de estudios han utilizado metodologías cualitativas o cuantitativas para abordar las preguntas de investigación. Sin embargo, ciertas cuestiones pueden abordarse mejor integrando ambos enfoques. Una investigación con métodos mixtos tiene como objetivo combinar los beneficios de los dos enfoques tradicionales y al mismo tiempo minimizar sus inconvenientes y sesgos individuales (Deshmukh & Cornman-Homonoff, 2023).

Además, es necesario un diseño de métodos mixtos para examinar las relaciones entre diferentes variables porque examinar las relaciones entre diversas variables no es viable mediante un solo diseño de investigación (Lok Raj Sharma, et al., 2023).

Los estudios de intervención de investigación con métodos mixtos integran enfoques de evaluación cuantitativa, como ensayos controlados aleatorios y diseños cuasiexperimentales, con investigaciones cualitativas para evaluar la efectividad, eficacia u otros resultados de una inter-

vención o programa. Estos tipos de estudios, que han atraído una atención cada vez mayor en los últimos años, mejoran el alcance y el rigor de la evaluación (Fàbregues, et al, 2023).

Según Castañer Balcells et al (2013), esta nueva perspectiva requiere:

- Acotar el objeto de estudio con mayor amplitud para abarcar toda su complejidad.
- Utilizar de forma conjunta instrumentos de recopilación de datos.
- Conjugan los resultados de estas técnicas mediante procedimientos de análisis.

La metodología mixta de investigación se consolida como tercera vía, que combina ambos métodos, permitiendo abordar de forma integral problemas de investigación de alta complejidad. Aunque existen diversas definiciones sobre la investigación con métodos mixtos, todas ellas comparten aspectos como la recolección y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, y la interpretación integrada de los resultados dentro de una misma investigación. Este tipo de investigación es una herramienta importante para abordar la complejidad propia del campo de la salud, permitiendo comprender e integrar los datos cuantitativos con aspectos vivenciales y experienciales. Con ello se logra una perspectiva amplia y profunda de los problemas de salud, dando respuesta a las políticas y servicios sanitarios (Pérez Peña, Cobaisse Ibáñez, Villagrán Pradena y Alvarado, 2023).

Como desarrollo de la investigación de tipo mixto proponemos la “investigación evaluativa” como una disciplina que incluye sus propios contenidos y los de otras muchas disciplinas. Tiene una visión objetivista y propone que el investigador evalúe el programa. Es transdisciplinar, se orienta hacia el usuario. Tiene una visión generalizada, que incluye la generalización de conceptos en el ámbito del conocimiento y la práctica. Esta visión implica:

- a) Los campos distintivos de la aplicación de la disciplina son los programas y la meta-evaluación de todo ello.
- b) Las investigaciones evaluativas inciden en todo tipo de disciplinas.
- c) Las investigaciones evaluativas se mueven desde niveles muy prácticos hasta el nivel conceptual.
- d) Los distintos campos de investigación tienen muchos niveles de interconexión.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

5. MARCO CONTEXTUAL

5.1. OBJETIVOS

Objetivo general

Evaluar las políticas de educación inclusiva colombiana, en las Instituciones Educativas del municipio de Taminango, Nariño (Colombia).

Objetivos específicos

1. Evaluar la percepción del profesorado sobre la política de educación inclusiva en Colombia.
2. Determinar las necesidades formativas del profesorado en materia de educación inclusiva.
3. Determinar el conocimiento que el profesorado tiene sobre legislación de políticas inclusivas.
4. Evaluar la visión de las familias en términos de la ejecución de la política de educación inclusiva.
5. Valorar las necesidades socioemocionales del alumnado inclusivo.
6. Proponer acciones para mejorar la educación inclusiva.

En relación al primer objetivo

La importancia de este objetivo se basa en la necesidad de crear un precedente investigativo en el contexto colombiano sobre la percepción del docente de aula y de apoyo pedagógico frente a la práctica in situ de la política de inclusión nacional y su quehacer pedagógico, permitiendo vislumbrar las necesidades del profesorado en un contexto inclusivo mediante la aplicación de un cuestionario abierto.

La recogida de información sobre la percepción de profesorado se realizará mediante el análisis a las respuestas a un cuestionario de preguntas abiertas. (Ver en Anexo 1)

En relación al segundo objetivo

El identificar las necesidades formativas del profesorado en materia del manejo de los aspectos que entretengan la inclusión, nos permitirá mostrar aspectos relevantes que deberían incluirse en las políticas educativas y aportar desde los actores en su construcción utilizando un cuestionario abierto. (Ver Anexo 2).

Estas necesidades serán detectadas mediante preguntas abiertas.

En relación al tercer objetivo

Se trata de determinar el conocimiento que el profesorado tiene sobre la normativa de políticas y prácticas inclusivas para los centros educativos. La respuesta a este objetivo se obtendrá mediante pregunta cerrada y pregunta abiertas, en los respectivos cuestionarios. (Ver Anexo 3).

En relación al cuarto objetivo

Los resultados de la investigación deben permitirnos conocer la percepción de todos los actores educativos incluidas las familias, que son finalmente quienes velan por la calidad de la educación de sus hijos; es pues necesario conocer su visión frente a la ejecución de la política educativa de inclusión colombiana llevada a cabo en el contexto, mediante un cuestionario abierto que aporte esta información.

La información será obtenida a través de preguntas abiertas a padres seleccionados.

En relación al quinto objetivo

Es importante reconocer las necesidades socioemocionales de los educandos como material de construcción para una política de inclusión más integradora, que sea capaz de visualizar al individuo como un todo, sin discriminación ni exclusión, permitiendo sugerir criterios de inclusión para las políticas educativas, información que se podrá obtener mediante un cuestionario abierto.

La información será obtenida a través de preguntas abiertas al alumnado participante.

En relación al quinto objetivo

Existe la necesidad de crear alternativas de solución que sean basadas en las necesidades de los actores directos de la política, que permita enriquecer la educación desde un concepto integrador.

La información será obtenida a través de todos los participantes.

En relación al sexto objetivo

En función de los resultados obtenidos, se realizarán propuestas viables para mejorar la situación de la educación inclusiva en el contexto de estudio.

Tabla 17

Relación preguntas, objetivo general y objetivos específicos

Preguntas	Objetivo General	Objetivos Específicos
¿Qué valoración hace el profesorado de la política inclusiva?	Evaluar las políticas de educación inclusiva colombiana	✓ Evaluar la percepción del profesorado sobre la política de educación inclusiva en Colombia
¿Cuáles son las necesidades formativas en inclusión del profesorado?		✓ Determinar las necesidades formativas del profesorado en materia de educación inclusiva
¿Qué conocimiento tiene el profesorado sobre las normativas oficiales en tema de educación inclusiva?		✓ Determinar el conocimiento que el profesorado tiene sobre legislación de políticas inclusivas
¿Qué piensa la familia de cómo funciona la inclusión en el colegio de sus hijos?		✓ Evaluar la visión de las familias en términos de la ejecución de la política de educación inclusiva
¿Cuáles son las necesidades emocionales del alumnado?		✓ Valorar las necesidades socioemocionales del alumnado inclusivo
¿Qué tipo de actuaciones se sugiere que se implemente para el mejor funcionamiento?		✓ Proponer acciones para mejorar la educación inclusiva

5.2. Pautas de actuación

En este apartado se presentan las actuaciones necesarias para dar respuesta a los objetivos de la investigación planteados, así las fases necesarias son:

a) *Primera fase: de planificación*

En esta fase se ha realizado la planificación de la investigación evaluativa, orientando la investigación y tomando contacto con las personas que colaborarían en el proceso de investigación. Se tuvieron reuniones con personas de la Institución Educativa El Tablón Panamericano, que fueron informados de la finalidad de la investigación, así como contar con el consentimiento para la aplicación del cuestionario.

b) *Segunda fase: de recogida de información*

En esta fase, se procedió a aplicar el instrumento, la recogida de información y la carga de datos en el sistema informático, en el caso del instrumento cuantitativo (cuestionario). Los datos cuantitativos inicialmente fueron obtenidos mediante lápiz y papel y, posteriormente, fueron exportados al Excel y, a continuación, al programa estadístico SPSS v. 27. Para las preguntas abiertas se realizaron las categorizaciones, recogida de información y análisis.

c) *Tercera fase*

De análisis, discusión de resultados y planteamiento de propuestas. En esta última fase, se orientó al análisis de los datos e informaciones recogidas (cuantitativo y cualitativo) y establecimiento de propuestas.

5.3. Contexto

El municipio de Taminango se encuentra ubicado al norte del departamento de Nariño, república de Colombia y cuenta con seis instituciones educativas del sector oficial I.E. El Remolino, I.E. Pedro de Adrada, I.E. El manzano, I.E. Curiaco, I.E. El Páramo.

En cuanto al componente socioemocional, la población presenta situaciones de conflicto comunitario que se traslada a la institución y que refleja situaciones como falta de afecto en las familia o exceso de afecto que ahonda en la sobreprotección, madre solterísimo, violencia intrafamiliar, abandono, niños, niñas y adolescentes que en algún momento han estado en restablecimiento de derecho por parte del ICBF, padres o madres cabeza de hogar, enfermedades físicas que irrumpen en el aspecto emocional, trastornos psicológicos y psiquiátricos, enfermedades genéticas y hereditarias.

La población hace parte la zona rural del municipio de Taminango, a dos horas del departamento de Nariño, con estratos entre 0 a 2, en su gran mayoría dedicados a la agricultura, algunos provenientes de hogares disfuncionales, población vulnerable, dado al conflicto armado y la violencia de zonas aledañas al sector. Entre los rasgos generales encontramos que la zona cuenta con un total de 500 estudiantes distribuidos en las diferentes instituciones.

De la población que se atiende por institución se encuentra un total aproximados de 45 estudiantes se encuentran en el programa de inclusión, información que se obtiene de los registros

de la institución, respecto a matrícula y al DANE. Estas características nos permiten ahondar respecto a la información que se desea obtener para darle respuesta a la pregunta de investigación y culminar con el análisis de la situación de la inclusión en el sector educativo oficial rural.



MARCO DE EJECUCIÓN

5.4. Plan de trabajo

En la Tabla 18, se recoge el cronograma de las fases y actividades orientadoras del trabajo de investigación, estableciéndose un tiempo aproximado en meses de realización de las acciones.

Tabla 18

Cronograma de trabajo

Fases	Estrategias metodológicas	Tiempo
1ª FASE (Planificación del estudio)	✓ Revisión bibliográfica.	4 meses
	✓ Definir y delimitar los objetivos de investigación.	
	✓ Elaboración de los instrumentos (1 cuantitativo y 1 cualitativo)	
	✓ Validación de los instrumentos	

Fases	Estrategias metodológicas	Tiempo
	✓ Delimitación de la población y selección participantes	
2ª FASE (Aplicación y recogida de datos)	✓ Aplicación del cuestionario ✓ Recogida de datos en SPSS	2 meses
3ª FASE (Análisis de datos)	✓ Análisis de los datos de los cuestionarios: ✓ Tratamiento informático de los datos a través del SPSS v.27. ✓ Análisis datos cualitativos (análisis contenido y Atlas. Ti 9)	3 meses
4ª FASE (Resultados, conclusiones, propuestas)	✓ Discusión de los resultados y comparación de los estudios (cuantitativo y cualitativo). ✓ Elaboración de las conclusiones. ✓ Elaboración de propuestas.	3 meses

5.5. Definición de variables

En las siguientes tablas se especifican las variables que forman parte del estudio, según las escalas:

Tabla 12

Variables objeto de estudio

Factores	Variables
Variables personales	✓ género ✓ desempeño ✓ experiencia ✓ formación
Variables dimensiones	✓ Formación y políticas inclusivas ✓ Prácticas inclusivas

Tabla 20

Variables y categorías

VARIABLES	CATEGORÍAS
Género	✓ hombre
	✓ mujer
Desempeño	✓ docente de apoyo
	✓ docente de ayuda
	✓ directivo docente
Experiencia	✓ años de experiencia laboral
Formación	✓ normalista
	✓ universitario
	✓ magister
	✓ especialista
	✓ doctor

5.6. Diseño de investigación

La educación inclusiva emerge como una respuesta evolutiva a las demandas de una sociedad diversa y en constante cambio. En este sentido, de acuerdo con el problema planteado y los objetivos formulados, demandan un abordaje metodológico desde el paradigma emergente pragmático, que permita utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas desde el enfoque de investigación evaluativa. Se ha seleccionado en cada caso las técnicas consideradas más adecuadas para los objetivos perseguidos, el tipo de datos y los tamaños muestrales.

El pragmatismo es un paradigma constructivo que aboga por el uso de métodos mixtos de investigación defendido por numerosos autores (Godoy Rivera, 2023; Arias González et al., 2023; Houghton et al., 2023; Vogl, 2023; O’Sullivan, 2023 y Serafica et al., 2023; Piña Reinoso et al., 2024; Nistal Anta, 2024, et al., 2024).

La investigación con métodos mixtos ha surgido como un enfoque valioso para realizar más investigación integral, inclusiva y rigurosa. Permite examinar preguntas de investigación complicadas que necesitan un enfoque multifacético y tiene la capacidad de combinar datos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una imagen completa de la pregunta de investigación (Vivek et al., 2023).

El diseño de investigación de aplicación de métodos mixtos integra aspectos cuantitativos y métodos de investigación cualitativa para ofrecer una comprensión más completa de un problema de investigación (Leavy, 2022). Este método ha ganado popularidad recientemente, especialmente en las ciencias sociales (Vivek et al., 2021).

En la investigación que se presenta, en concreto, se aplica el enfoque *estudios multimétodos*, que se caracteriza por utilizar diferentes técnicas de recogida y análisis dentro de un mismo paradigma.

Como se viene señalando la investigación trata de llevar a cabo un diagnóstico sobre la salud y el bienestar social de los adolescentes a fin de poder intervenir desde el modelo de programas. Por lo tanto, es una investigación comprometida con las modalidades de investigación orientadas a la toma de decisiones y el cambio.

En este planteamiento hay algunos principios de funcionamiento que guían todos los análisis realizados como son:

- Como investigación evaluativa, se otorga la máxima importancia a recabar información para conocer la situación actual. Esto unido a las características del objeto de estudio, sustenta la opción por una aproximación basada en la complementariedad metodológica.
- Como investigación realizada en un contexto natural, se ha dado mucha importancia a los resultados descriptivos, utilizados como base para posteriores reflexiones sobre la realidad estudiada.

Por otro lado, se propone también la metodología cualitativa y método de estudio la fenomenología descriptiva. Elegimos el enfoque cualitativo porque lejos de plantear hipótesis, pretende realizar un estudio en profundidad desde una perspectiva holística (las personas, escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo) e ideográfico (pocos participantes y recogida de datos en profundidad).

La fenomenología es un método de estudio cualitativo que busca estudiar los fenómenos tal y como son percibidos, vividos y experimentados y ofrece un método para identificar los elementos esenciales de la experiencia humanas. El método depende de ricos relatos narrados en primera persona, que pasa por las siguientes fases: a) seleccionar el tema, describir el fenómeno de interés; b) recolectar la descripción del fenómeno; c) leer la descripción de cada participante varias veces; d) volver a la transcripción original y releer para extraer las declaraciones significativas; e) organizar las unidades de significado, agruparlas en categorías comprensivas mayores; e)

escribir una exhaustiva descripción del fenómeno describiendo las categorías y unidades de significado; f) devolver a los participantes para validar la descripción; g) si se revelan nuevos datos para la validación, se deben incorporar a la descripción exhaustiva.

En relación con esta investigación, se justifica la evaluación mediante la siguiente fundamentación metodológica:

- Se busca soluciones a problemas concretos
- Se procura cambios para la mejora
- Sirve para la toma de decisiones para la gestión y la planificación
- Detecta necesidades formativas
- Participa tanto del enfoque experimental como hermenéutico
- Aplica la “complementariedad” de enfoques (triangulación)
- Aplica técnicas tanto cuantitativas como cualitativas
- Aplica el diseño metodológico “investigación mixta”

Tabla 13

Diseño de investigación

Perspectiva metodológica	Enfoque metodológico	Técnica		Análisis
Pragmática	Investigación Evaluativa	cuantitativa	✓ Escala sumativa tipo Likert	SPSS (v. 26)
		cualitativa	✓ Cuestionario abierto cadetes y profesorado	Análisis de contenido: (ATLAS. ti 9)
		mixta	✓ Triangulación	

La investigación evaluativa está demarcada por una metodología propia, proceso y fases específicas.

La investigación evaluativa según García Llamas (2003) pasa por las siguientes etapas:

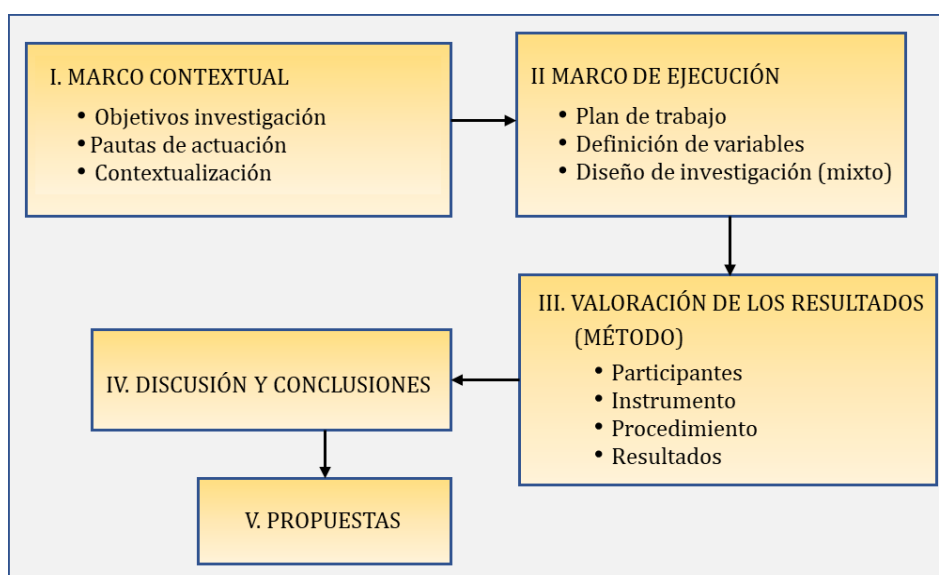
–*Marco contextual*: en esta fase se establece el encuadre general de la investigación.

- *Marco de ejecución:* esta fase es la más operativa del diseño de investigación, definiendo los pasos a seguir en el proceso de intervención, recolección y análisis de los datos.
- *Valoración de los resultados:* esta fase está dedicada a la discusión de los resultados y la elaboración de conclusiones y propuestas.

En la siguiente figura se recoge las fases por las que pasa la investigación evaluativa (adaptación de la propuesta de García Llamas, 2003, en Campoy, 2015, 455):

Figura 3

Fases investigación evaluativa



Nota: Adaptación García Llamas (citado por Campoy Aranda, 2019, 546)

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS (MÉTODO)

5.7. Participantes

Siguiendo a Fox (1981), la muestra invitada es el conjunto de elementos de la población a los que se les pide que participen en la investigación. La muestra participante o productora de datos es la que realmente produce los datos.

Estará conformado por 60 sujetos pertenecientes docentes del municipio de Taminango del departamento de Nariño (Colombia).

Criterios de inclusión:

- ✓ Ser docente, directivo docente o docente de apoyo, actualmente, en servicio activo
- ✓ Pertenecer a la planta de docentes del sector oficial (público o privado)

Para el cuestionario abierto, participarán padres y estudiantes de una institución educativa del sector oficial del municipio de Taminango.

5.8. Instrumentos

Comprobación de la validez del constructo

El desarrollo de un cuestionario o instrumento de medición es un proceso laborioso y complejo y requiere la comprobación de su utilidad antes de su aplicación. Se presenta, a continuación, las características psicométricas del instrumento de evaluación y el análisis de sus principales características: la fiabilidad y la validez.

La fiabilidad y la validez son exigencias necesarias a todos los instrumentos. Un cuestionario válido, como todo instrumento de medición, debe reunir las siguientes características (García de Yébenes Prous, Rodríguez Salvanés Carmona Ortells, 2009):

1. Ser sencillo, viable y aceptado por pacientes, usuarios e investigadores (viabilidad).
2. Ser fiable y preciso, es decir, con mediciones libres de error (fiabilidad).
3. Ser adecuado para el problema que se pretende medir (validez de contenido).
4. Reflejar la teoría subyacente en el fenómeno o concepto que se quiere medir (validez de constructo).
5. Ser capaz de medir cambios, tanto en los diferentes individuos como en la respuesta de un mismo individuo a través del tiempo (sensibilidad al cambio).

En esta fase, el objetivo fue evaluar la validez de la escala, teniendo en cuenta el modelo y los datos obtenidos. Para ello hay dos tipos de validaciones: convergente y discriminante (Heinzl et al., 2011).

a) Validez convergente

La validez convergente y discriminante son dos aspectos fundamentales de la validez de constructo. La validez convergente se refiere a cómo se relaciona la nueva escala con otras variables y otras medidas del mismo constructo. Es decir, se refiere a qué tan estrechamente se relaciona la nueva escala con otras variables y otras medidas del mismo constructo (Krabbe, 2016).

Una medida instrumento tiene buena validez convergente si las preguntas asociadas con cada variable latente son entendidos por los encuestados de la misma manera que fueron pretendidos por los diseñadores de las preguntas (Kock, 2014).

Para el cálculo de la validez, se procedió a aplicar el coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente Ω de McDonald (controla algunos sesgos), así como el ítem total elemento (correlación total de elementos corregida).

El coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) es una de las medidas de fiabilidad más utilizada en el ámbito de las ciencias sociales. La fiabilidad alfa de Cronbach describe la fiabilidad de una suma (o promedio) de q mediciones donde las q mediciones pueden representar q evaluadores (Bonett y Wright, 2014).

La fiabilidad de la consistencia interna de las puntuaciones del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach (α) o también con el método omega de McDonald (Ω), entre otros coeficientes. Actualmente, son los dos coeficientes que más se utilizan en las publicaciones de las Ciencias Sociales y de la Salud, especialmente el alfa de Cronbach como coeficiente tradicional,

pero la omega de McDonald se aplica cada vez más para tratar de paliar el uso inadecuado del alfa de Cronbach cuando no se cumplen sus supuestos estadísticos (Frias Navarro, 2022).

La consistencia interna de un instrumento varía según la población en que se aplica (Campo & Oviedo, 2008). El Coeficiente Alfa de Cronbach, requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0,7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja (Celina y Campo, 2005). Este valor manifiesta la consistencia interna, es decir, muestra la correlación entre cada una de las preguntas; un valor superior a 0,7 revela una fuerte relación entre las preguntas, un valor inferior revela una débil relación entre ellas (Molina, et al., 2013). Según Mateo (2012), Entre 0,7 y 0,9 se considera un valor muy bueno (Tuapanta Dacto, Duque Vaca y Mena Reinoso, 2017). Nunnally (1976) lo sitúa en un valor mínimo de ,700

El coeficiente omega es un método alternativo para la estimación de la fiabilidad (Ventura León et al., 2017; Oyadenel, et al., 2017). El coeficiente Omega (ω) es un estimador de fiabilidad relativamente nuevo que es utilizado en modelos factoriales (Ventura León et al., 2017). Se trata de un estimador de consistencia interna basado en las cargas factoriales que indica la proporción de varianza atribuida a la totalidad de la varianza común (McDonald, 1999); es oportuno preferir el ω por su mayor sensibilidad en comparación con otros estimadores (Zinbarg, Revelle, Yovel y Li, 2005).

Si el valor del índice de homogeneidad de un ítem es bajo entonces se puede inferir que ese ítem no mide lo mismo que el resto de ítems que forman la escala. Si su valor es negativo entonces hay que cuestionar cómo se ha llevado a cabo la medición en ese ítem. Los valores del índice de homogeneidad corregido de cada uno de sus ítems deben ser altos y positivos (con signo positivo) (Frías Navarro, 2022).

Las tablas 22 y 23 muestran los valores de los indicadores alpha de Cronbach y Ω de McDonald, así como el ítem-total una vez eliminados los ítems que no cumplían con la norma (negativos o valores bajos).

Tabla 14

Estadísticas de fiabilidad

	Índice	Número de elementos
Alfa de Cronbach	,781	12
Ω McDonald	,776	12

Tabla 23

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Omega de McDonald si el elemento se ha suprimido
V1	6,82	6,932	,513	,413	,755	,750
V2	6,70	6,790	,564	,427	,749	,739

V3	6,58	6,925	,539	,410	,752	,747
V4	6,77	7,165	,409	,230	,767	,762
V5	6,72	7,190	,399	,265	,768	,763
V6	6,62	7,223	,401	,359	,768	,766
V7	6,42	7,569	,372	,353	,770	,768
V8	6,55	7,167	,451	,323	,762	,759
V9	6,43	7,334	,469	,341	,761	,757
V10	6,35	7,791	,346	,308	,773	,769
V11	6,50	7,508	,333	,196	,774	,769
V12	7,12	8,037	,207	,128	,783	,777

En la tabla 24 se presenta, la media, la desviación típica, los índices de asimetría y de curtosis.

Los ítems que tienen mayor desviación típica son V2, V4 y V5; con menor desviación típica V14. La media más alta está en los ítems V10, V7 y V9.

Tabla 24

Estadísticos para los ítems del cuestionario

	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
V1	,42	,497	,347	-1,946
V2	,53	,503	-,137	-2,051
V3	,65	,481	-,645	-1,640
V4	,47	,503	,137	-2,051
V5	,52	,504	-,068	-2,065
V6	,62	,490	-,492	-1,819
V7	,82	,390	-1,679	,846
V8	,68	,469	-,809	-1,394
V9	,80	,403	-1,539	,379
V10	,88	,324	-2,450	4,139
V11	,73	,446	-1,083	-,858
V12	,12	,324	2,450	4,139

b) Validez discriminante

El término “validez discriminante” fue acuñado por Campbell y Fiske (1959), quienes presentaron una técnica de validación basada en la idea de larga data de que las pruebas pueden ser invalidadas por niveles demasiado altos (Rönkkö & Cho, 2020).

La validez discriminante se demuestra mediante la evidencia de que medidas de constructos que teóricamente no deberían estar muy relacionados entre sí, de hecho, no están muy correlacionados entre sí. En la práctica, los coeficientes de validez discriminantes deberían tener una magnitud notablemente menor que los coeficientes de validez convergentes (Hubley, 2022).

Para el cálculo de la validez discriminante se proponen Se proponen dos procedimientos: la fiabilidad compuesta (CR/FC) y la varianza extraída compuesta (AVE).

c) Índice FC (fiabilidad Compuesta)

Índice de la Fiabilidad Compuesta (Fornell & Larcker, 1981), que se interpreta como el alfa de Cronbach, pero tiene en cuenta las interrelaciones de los constructos extraídos. Su cálculo es mediante la fórmula:

$$IFC = \frac{(\sum \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + \sum \text{var}(\epsilon_i)}$$

Donde,

$(\sum \lambda_i)^2$ sumatoria de carga factorial al cuadrado

$\sum \text{var}(\epsilon_i)$ varianza de error

Tabla 25

Índice CF

	Carga factorial	CF al cuadrado	Var error	
Ítem 1	,648	,419	1-0,419	,581
Ítem 2	,620	,384	1-0,384	,616
Ítem 3	,507	,257	1-0,257	,743
Ítem 4	,421	,177	1-0,177	,823
Ítem 5	,650	,651	1-0,651	,349
Ítem 6	,789	,623	1-0,623	,377

	Carga factorial	CF al cuadrado	Var error	
Ítem 7	,749	,561	1-0,561	,439
Ítem 8	,640	,410	1-0,410	,590
Ítem 9	,487	,237	1-0,237	,763
Ítem 10	,379	,144	1-0,144	,856
Ítem 11	,317	,101	1-0,101	,899
Ítem 12	,571	,326	1-0,326	,674
		Σ4,290		Σ7,710
		Criterio	empírico=	
		,705 >,70		

La fiabilidad compuesta (CR, “Composite Reliability”) es de 0,705 por encima del valor de crítico aceptable de $CR \geq .7$ (Ramos Álvarez, et al., 2023, 325).

d) Varianza Extraída Compuesta (AVE)

Para realizar la validez de contenido, se aplican métodos basados en el juicio de expertos. Estos métodos se caracterizan por disponer de un número de expertos que proponen los ítems y los constructos que deben formar parte en función de una serie de criterios (relevancia, representatividad), de acuerdo con una escala tipo Likert (Abad et al., 2011).

En primer lugar, la apropiada selección de los expertos supone una cuestión fundamental a la hora de establecer este tipo de validez.

La varianza media extraída (AVE) es el resultado del promedio de la suma de las cargas factoriales al cuadrado (Peñaherrera et al., 2020). Hay que considerar que la varianza extraída media de cada constructo sea mayor al cuadrado de las correlaciones entre el constructo y otras variables latentes del modelo (Fornell, & Larcker, 1981).

El método a seguir es “coeficiente de validez de contenido” (Hernández Nieto, 2002). Se trata de valorar el grado de acuerdo de los expertos (se recomienda entre tres y cinco). Después de la aplicación, se obtiene la media de cada uno de los ítems, y se calcula el CVC de cada elemento, según la fórmula:

Coeficiente de Validez de Contenido Total (CVCt)

Coeficiente de Validez de Contenido Total Corregido (CVCt)

$$CVCtc = CVCt - Pe = CVCt - (1/J)^J$$

La aplicación de la validez de contenido de Hernández Nieto implica:

- Entre tres y cinco expertos (en nuestro caso seleccionamos tres, todos doctores en el ámbito de la psicología y psicopedagogía)
- Se les proporcionó los objetivos y las instrucciones
- Cada juez emitió una valoración de cada ítem

La propuesta para la evaluación de cada ítem se basó en estos criterios:

- Claridad* del ítem (el ítem no genera confusión)
- Coherencia* (el ítem tiene relación con la dimensión (factor) donde está incluido)
- Suficiencia* (los ítems son suficientes para medir la dimensión o factor)
- Relevancia* (el ítem es esencial o importante, debe ser incluido)

Las opciones de respuesta se establecieron en: 1 (inaceptable), 2 (deficiente), 3 (regular), 4 (bueno) y 5 (excelente).

El coeficiente de validez quedó de la siguiente manera: $60 <$ (concordancia inaceptable), ≥ 60 y ≤ 70 (concordancia regular), $70 < 80$ (concordancia buena) y ≥ 80 concordancia excelente.

Significado de cada término de la fórmula:

- ✓ N = número total de ítems del instrumento de recolección de datos
- ✓ $Sx1$ = sumatoria de los puntajes asignados por cada Juez J a cada uno de los ítems i
- ✓ MX = es $Sx1$ dividido por el valor máximo (3 jueces son 15 puntos)
- ✓ $CVCi$ = valor máximo obtenido/por el número de jueces
- ✓ Pei = probabilidad de error por cada ítem (probabilidad de concordancia aleatoria entre jueces)
- ✓ J = número de jueces asignando puntajes a cada ítem

Los resultados muestran que las variables latentes cumplen con el estándar mínimo aceptable ($FC > 0.70$). Las medidas oscilan entre 0.964 y 0,854 (tabla 26).

Tabla 15

Varianza Media Extraída

Variable	AVE
----------	-----

Variable	AVE
V1	,832
V2	,905
V3	,905
V4	,910
V5	,870
V6	,875
V7	,890
V8	,900
V9	,864
V10	,890
V11	,915
V12	,910

Análisis factorial (validez del constructo)

El Análisis Factorial es un procedimiento descriptivo (no inferencial) de reducción de datos. Básicamente consiste en explicar la variabilidad de un conjunto de variables mediante un número de componentes o factores menores.

El análisis factorial es particularmente adecuado para extraer pocos factores de una gran cantidad de variables relacionadas (Shrestha, 2021).

Análisis factorial exploratorio

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) es una técnica estadística que permite explorar con mayor precisión las dimensiones subyacentes, constructos o variables latentes de las variables observadas, es decir, las que observa y mide el investigador (Mavrou, 2015).

El análisis factorial exploratorio, se usa para tratar de descubrir la estructura interna de una numerosa cantidad de variables para el estudio; esta técnica es una de las más utilizadas ya que se obtienen combinaciones lineales, pero a diferencia de las componentes principales o del análisis de correspondencias su objetivo no es reducir el número de variables de estudio, sino el eje o la componente toma mayor importancia (Barreiro Linzn y Useche Castro, 2023).

Hair et al (2009) recomiendan seis pasos básicos para una correcta aplicación del AFE: objetivos, diseño, supuestos, derivación de los factores y evaluación del ajuste global, interpretación de los factores y juzgamiento de la significancia de los factores.

En relación al objetivo principal del cuestionario, se pretendió determinar la motivación de elección de estudio en electromecánica. El método estadístico para extraer los factores, en

nuestro caso se aplicó el análisis de componentes principales. Para determinar el número de factores, se trató de buscar la mejor combinación lineal a fin de explicar la mayor variabilidad de las variables. Se aplicó la propiedad que el primer factor se caracteriza por ser el que mayor cantidad de varianza explica y, el segundo, es el siguiente en explicar la mayor variabilidad.

Para determinar el número de factores que se debe considerar para el análisis, se aplicó el “criterio de valor propio”, que se basa en tomar para el análisis solo aquellos factores que tengan valores propios mayor a 1 (Hair et al, 2009; Pett, 2003).

El segundo se basó en criterio del test de pendiente (*screen test*): al igual que en el criterio anterior, depende de los valores propios, pero se diferencia porque los valores son graficados y se hace un análisis visual buscando en la curva un punto de inflexión donde esta cambie de sentido o de concavidad. Un problema que puede llegar a presentar es ser muy subjetivo y, por lo tanto, depender básicamente del criterio del investigador.

Para la interpretación de los factores, se siguieron los siguientes pasos: a) estimar la matriz de factores; b) rotación de factores (como su nombre lo indica, rotar se refiere a girar los ejes factoriales a distintos grados, pero manteniendo fijo el origen. El resultado obtenido al hacer esta rotación es redistribuir la varianza de las variables originales en los factores, con el fin de lograr una mejor interpretación de los resultados); se aplicó la opción de rotación de tipo ortogonal. En el método de rotación de aplico el método varimax que busca maximizar las ponderaciones a nivel del factor (tabla 12); es decir, se espera que cada ítem o variable sea representativo en solo uno de ellos, con el fin de minimizar al máximo el número de variables dentro de cada factor (Méndez Martínez y Rondón Sepúlveda, 2012).

Una vez rotados los factores se procedió a la ponderación de cada uno de ellos, a fin de fuera más fácil identificar el grado de aporte de cada uno de las variables en los nuevos factores.

Se presenta en la tabla 27 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Se puede comprobar que la adecuación muestral a este análisis resulta aceptable, pues presenta una buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor aceptable de 0,738. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como se puede comprobar en nuestro análisis la significación es perfecta, ya que obtiene el valor 0,001. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett se puede asegurar que si el nivel crítico es

superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad (Bernal García, Martínez María-Dolores y Sánchez García. Los valores apropiados del KMO oscilan entre 0,5 y 1 (Montoya Suárez, 2007).

Tabla 27

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,738
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	146,373
	Gl	66
	Sig.	,001

En la tabla 28, se recogen las comunalidades (proporción de la varianza explicada por los factores comunes en una variable). Los valores de la comunalidad deben ser iguales o superior a 0.5, debido a que valores superiores a 0.5 reflejan el grado de aporte de la variable (Gutiérrez López, 2019). Como se puede observar hay algunas comunidades que están por debajo del valor ,05.

Tabla 16

Comunalidades

	Inicial	Extracción
V1	1,000	,469
V2	1,000	,488
V3	1,000	,435
V4	1,000	,285
V5	1,000	,422
V6	1,000	,648
V7	1,000	,564
V8	1,000	,467
V9	1,000	,381
V10	1,000	,218
V11	1,000	,196
V12	1,000	,332

Método de extracción componentes principales

Como criterio para determinar el número de factores se ha utilizado el porcentaje de varianza explicada y el gráfico de sedimentación.

Como se observa en la tabla 30, aunque no han sido determinados de antemano, el análisis detecta dos factores latentes que explican el 40,822 de la varianza común (superando el 50%).

Tabla 29

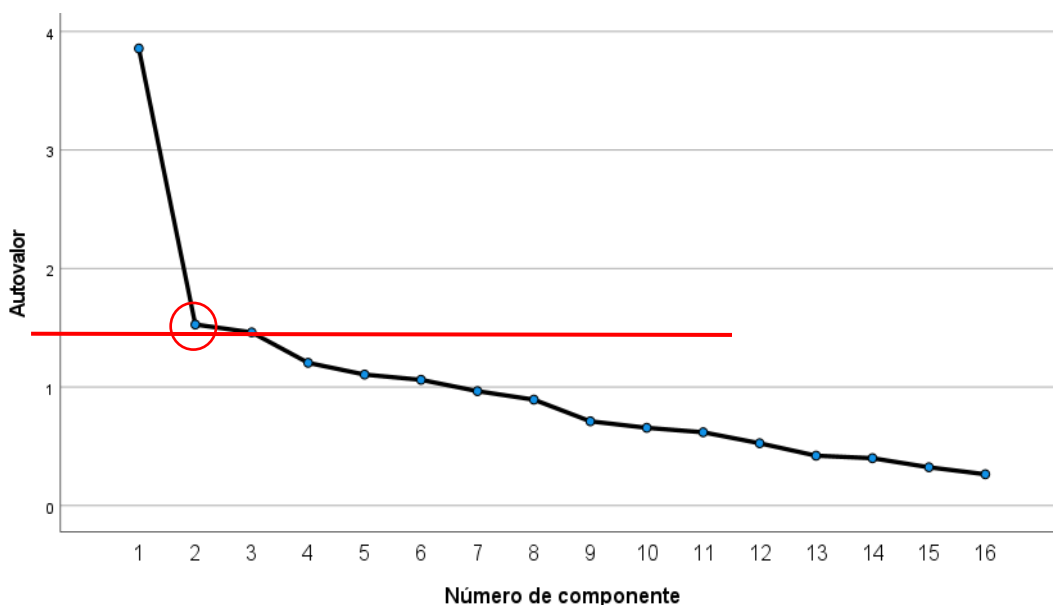
Varianza total explicada

Comp.	Autovalores Iniciales			Suma de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% varianza	% acumula- do	total	% varianza	% acumula- do
1	3,573	29,775	20,775	3,573	29,775	3,573
2	1,333	11,107	40,822	1,333	40.882	1,333
3	1,2432	10,352	51,234			

Utilizando el método de componentes principales (tiene por objeto reducir la dimensionalidad de un problema de múltiples variables), se puede ver la “figura de sedimentación” (Figura 4). Se obtienen las componentes cuyos valores propios (autovalores) sean mayores que 1 (valores propios >1). De acuerdo con la Figura 4, se recomienda que se deben extraer entre cuatro componentes principales, que son los que cumplen con el requisito señalado.

El segundo criterio de extracción de factores que aplicamos es el denominado scree test o gráfica scree (Cattell, 1966). Sobre la gráfica resultante se traza una línea recta base a la altura de los últimos autovalores (los más pequeños) y aquellos que queden por encima de esa línea base indicarán el número de factores a retener.

El *scree test* es una representación gráfica de la magnitud de los autovalores y ayuda a identificar el número óptimo de factores que se deberían extraer. En el eje vertical u ordenada se representan los autovalores, y en el horizontal o abscisa, el número de factores (Pérez y Medrano, 2010). En nuestro caso, se toma la decisión de obtener dos componentes.

Figura 3*Gráfico de sedimentación****Extracción y rotación de factores***

Después de verificarse el cumplimiento de los supuestos se procedió a seleccionar un método de extracción de factores.

El método de componentes principales explica la mayor cantidad de varianza posible en los datos observados. De manera que, este método analiza

la varianza total asociada a las variables, incluyendo la varianza específica y la varianza de error.

Como señala Catell (1966), La extracción del número correcto de factores es una de las decisiones más problemáticas del análisis factorial. El empleo de un único criterio puede llevar a sobrestimar o subestimar el número real de factores y, por ese motivo, se recomienda emplear más de un criterio para identificar el número de factores subyacentes en las escalas psicológicas.

Un método muy empleado, y que aparece por defecto en el programa SPSS, es la regla Kaiser de extracción de factores con autovalores (eigenvalues) superiores a 1. En nuestro caso, se estaría en 4 factores.

Hay varias opciones de método de rotación. Los métodos de rotación se dividen en dos categorías: ortogonal y oblicuo. Tradicionalmente, los investigadores se han pronunciado por la

rotación ortogonal, ya que los factores no correlacionados son más fácilmente interpretables. También hay un argumento a favor de la ortogonalidad, pues la rotación permite procedimientos matemáticos más simples (Osborne, 2015). En consecuencia, En nuestro caso, se optó por la rotación ortogonal, que extrae factores no correlacionados entre sí.

En el método aplicada fue de rotación varimax (Tabla 30), que busca maximizar las ponderaciones a nivel del factor; es decir, se espera que cada ítem o variable sea representativo en solo uno de ellos, con el fin de minimizar al máximo el número de variables dentro de cada factor (Méndez Martínez y Roldón Sepúlveda, 2012).

Tabla 17

Matriz de carga de factores rotados (aplicando Varimax)

	Factor 1	Factor 2
Ítem 1	,648	
Ítem 2	,620	
Ítem 3	,507	
Ítem 4	,471	
Ítem 5	,650	
Ítem 6	,789	
Ítem 7		,749
Ítem 8		,640
Ítem 9		,487
Ítem 10		,379
Ítem 11		,317
Ítem 12		,571

En las tablas 31 y 32, se recoge cómo queda la validación del cuestionario cerrado, en torno a dos factores formación y políticas inclusivas y prácticas inclusivas y sus respectivos ítems.

Tabla 18
Modelo teórico cuestionario

Factor	Ítems	
Factor 1: Formación y políticas inclusivas	6	1-2-3-4-5-6
Factor 2: Prácticas inclusivas	6	7-8-9-10-11-12
Total	12	

Tabla 32
Cuestionario

Factor I: Formación y Políticas Inclusivas	
Ítem 1	Me considero capacitado para trabajar en aulas en las que haya niños con necesidades educativas especiales
Ítem 2	Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula
Ítem 3	Detecto con claridad aquellos alumnos que necesitan de ayuda complementaria en su proceso de enseñanza y aprendizaje
Ítem 4	Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos
Ítem 5	Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en Colombia
Ítem 6	Sé elaborar planes específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales
Factor II: Prácticas Inclusivas	
Ítem 7	Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante necesita apoyo
Ítem 8	Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos adaptándose a sus necesidades
Ítem 9	Construyo materiales para aquellos niños que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza y aprendizaje
Ítem 10	Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula
Ítem 11	Conozco y atiendo las necesidades que presentan los niños migrantes, desplazados, indígenas, afrodescendientes población dentro del aula.
Ítem 12	El estado a través de las SED y las IE garantiza los recursos físicos y pedagógicos para el trabajo de las necesidades educativas especiales del alumnado

Asimismo, se procedió a realizar la validez semántica mediante el procedimiento V de Aiken. Constituye una técnica para cuantificar la validez de contenido o relevancia del ítem respecto del ítem respecto a un contenido evaluado en N jueces. El coeficiente V de Aiken asumen

los valores de 0 a 1, siendo el valor 1 la máxima magnitud posible, que indica un perfecto acuerdo entre los jueces o expertos (Robles Pastor, 2018).

La ecuación para el cálculo de este coeficiente es:

$$V = \frac{S}{[n(c-1)]}$$

Donde:

S= la suma de si

si= valor asignado por el juez i

n= número de jueces

c= número de valores de la escala de valoración

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1. A medida que sea más elevado el valor obtenido, el ítem tendrá una mayor validez de contenido.

Por lo tanto, si $V=0$ significa que hay total desacuerdo con sus ítems: si $V=1$ significa que hay total acuerdo con todos los ítems.

Se procedió a revisar la redacción de cada ítem y análisis mediante tres expertos (doctores en educación). Las puntuaciones fueron organizadas en una hoja de cálculo de Excel, con las cuales se realizó el cálculo de coeficiente V de Aiken.

En la tabla 33, se puede apreciar los resultados obtenidos:

Tabla 33

Resultados de la cuantificación de validez de contenido, coeficiente V de Aiken

Ítem	Suma de calificaciones de todos los jueces (S)	V de Aiken para cada ítem
Ítem1	7	0,8
Ítem 2	7	0,8
Ítem 3	7	0,8
Ítem 4	6	0,7
Ítem 5	7	0,8
Ítem 6	6	0,7
Ítem 7	8	0,9
Ítem 8	8	0,9
Ítem 9	7	0,8

Ítem 10	7	0,8
Ítem 11	7	0.8
Ítem 12	6	,06
V de Aiken total		0,705

5.9. Procedimiento

En este apartado se expone con más detalle, el procedimiento que se ha llevado a cabo en el diseño y aplicación de las estrategias de recogida de información.

Como se ha indicado, los instrumentos seleccionados para la recogida de información han sido un cuestionario, tipo escala, y un cuestionario con preguntas abiertas. Además, la información obtenida se ha complementado con el diario de campo.

Tras la adaptación del cuestionario y, pertinente validación, se procedió al análisis factorial y, posterior, valoración mediante expertos (validez de Aiken).

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por el propio investigador. Se explicaron las normas y la finalidad, así como se resolvieron dudas. El cuestionario abierto fue aplicado de forma colectiva, previa explicación de la finalidad y orientaciones para su cumplimiento.

Para la recogida de los datos cuantitativos se administró el software SPSS v.27 y para los datos cualitativos el Atlas TI.9. La base de datos fue revisada reiteradamente para corregir algún error de codificación que pudiera afectar al análisis de datos.

5.10. Resultados

Características de los participantes

En relación al género, la muestra estuvo formada por 60 sujetos, de los que 27 (45,0%) son hombres y 33 (55,0%) son mujeres. El 5% (n=3) son docentes de aula, el 91,7 (n= 91,7%) son docentes de apoyo y el 3,3% (n=2) son directivos docentes. Casi la totalidad de ellos participantes tienen entre 1 y 5 años de experiencia en sus cargos. El 3,3% (n=2). El 3,3% (n=2) es normalista superior, el 9% (n=15) tiene nivel universitario, el 36,7% (n=22) es magister y el 45% (27) es magister.

Tabla 34*Descripciones participantes*

género		desempeño		formación	titulación
<i>F</i>		<i>f</i>			<i>f</i>
Hombre	27 (45%)	docente aula	3 (5%)	normalista su- perior	2 (3,3%)
Mujer	33 (55%)	docente apoyo directivo do- cente	55 (91,7%) 2 (3,3%)	universitario magister especialista doctorado	15 (9%) 32 (36,7%) 27 (45%) ---

Descripción Dimensión Formación y Políticas Inclusivas

En relación a la dimensión “Formación y Políticas Inclusivas”, en la tabla 36 se recogen los resultados de las frecuencias, porcentajes, asimetría, curtosis, media y desviación típica, de los 6 elementos que la componen. Los ítems con la media más alta son 4, 3 y 6. Y los ítems que más discriminan son el 6, 3 y 5. El ítem con simetría más positiva es el 2 (2,450) y el ítem con simetría más negativa es el 4 (-,645). El ítem con curtosis positiva es el 2 (4,139). La mayoría de los ítems tienen una distribución con valor negativo.

En general, el profesorado denota importantes déficits en formación. Así,

el 41,7% no se considera capacitados para trabajar con el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, el 53,3 no detecta las dificultades tiene dificultades para identificar los factores que subyacen a las dificultades de aprendizaje (35%), detectar el tipo de ayuda complementaria (46,7%). Un porcentaje significativo considera que no sabe elaborar programas para niños con necesidades educativas especiales (51,7%) y estar capacitado para trabajar con alumnado de estas características (41,7%), el 48,3 sabe elaborar programas, solo el 35,0% tiene capacidad para detectar dificultades de estudio. El 53,3% conoce el marco legislativo y el 88,3% dispone de estrategias y habilidades inclusivas.

Tabla 35*Formación y Políticas Inclusivas***Dimensión: formación y políticas inclusivas**

Ítem 1 Me considero capacitado para trabajar en aulas en las que haya niños con necesidades educativas especiales

Ítem 2 Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula

Ítem 3 Detecto con claridad aquellos alumnos que necesitan de ayuda complementaria en su proceso de enseñanza y aprendizaje

Ítem 4 Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos

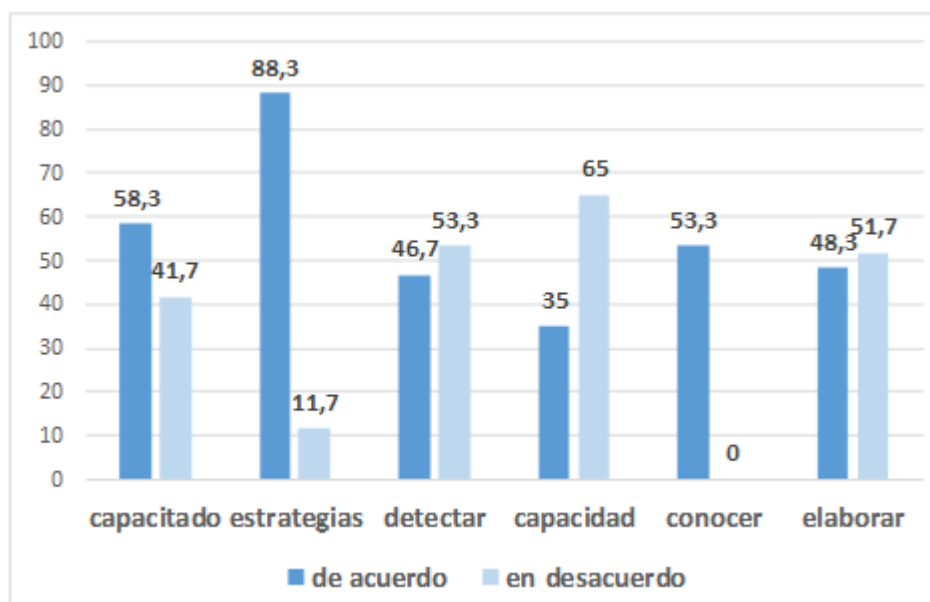
Ítem 5 Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en Colombia

Ítem 6. Sé elaborar planes específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales

Tabla 36*Análisis descriptivo (formación y políticas inclusivas)*

ÍTEM	de acuerdo	en desacuerdo	asimetría	curtosis	M±DE
Ítem 1	35 (58,3%)	25 (41,7%)	,347	-1,946	,42±,497
Ítem 2	55 (88,3%)	7 (11,7%)	2,450	4,139	,12±,324
Ítem 3	28 (46,7%)	32 (53,3%)	-,137	-2,051	,53±,503
Ítem 4	21 (35,0%)	39 (65,0%)	-,645	-,1,640	,65±,481
Ítem 5	32 (53,3%)	28 (46,7%)	,137	-2,051	,47±,503
Ítem 6	29 (48,3%)	31 (51,7%)	-,068	-2,065	,52±,505

Figura 5*Descripciones formación y políticas inclusivas*



Se procedió la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov para ver si las variables dependientes siguen una distribución normal. Los valores obtuvieron una puntuación con un nivel de significación, menor que ,005, por lo que las distribuciones no son normales y se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis (para más de dos variables).

En relación a la formación, los normalistas superiores se creen más capacitados para trabajar con el alumnado (Kruskal-Wallis= 13,973; $p=$,003): los docentes universitarios manifiestan disponer más de estrategias y habilidades (Kruskal-Wallis= 3,255; $p=$,035); el normalista superior conoce mejor el marco legislativo (Kruskal-Wallis= 11,696; $p=$,009).

Tabla 37

Estadístico de prueba ab

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
H de Kruskal-Wallis	13,973	8,608	3,255	2,817	11,696	5,390
Gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asin.	,003	,035	,354	,421	,009	,145
a. Prueba de Kruskal Wallis						
b. Variable de agrupación: Formación						

Tabla 19*Rangos promedio*

	Formación	N	Rango promedio
V1	Normalista superior	2	48,00
	Universitario	9	41,33
	magister	22	33,00
	Especialista	27	23,56
	Total	60	
V2	Normalista superior	2	42,00
	Universitario	9	37,00
	magister	22	29,73
	Especialista	27	28,11
	Total	60	
V3	Normalista superior	2	29,50
	Universitario	9	34,50
	Magister	22	33,59
	Especialista	27	26,72
	Total	60	
V4	Normalista superior	2	26,00
	Universitario	9	37,67
	Magister	22	30,09
	Especialista	27	28,78
	Total	60	
V5	Normalista superior	2	46,50
	Universitario	9	43,17
	Magister	22	30,14
	Especialista	27	25,39
	Total	60	
V6	Normalista superior	2	45,00
	Universitario	9	35,00
	Magister	22	32,73
	Especialista	27	26,11
	Total	60	

No se estableció asociación con la variable género ni área de desempeño.

Descripción Dimensión Prácticas Inclusivas

En relación a la dimensión “Prácticas Inclusivas”, en la tabla 39 se recogen los resultados de las frecuencias, porcentajes, curtosis, media y desviación típica, de los 6 elementos que la componen.

Los ítems con la media más alta son el 10, 7 y 9. Y los ítems que más discriminan son el 11 y 8. El ítem con mayor asimetría positiva es el 12 (4,139) y el ítem con asimetría más negativa es el 10 (2,450).

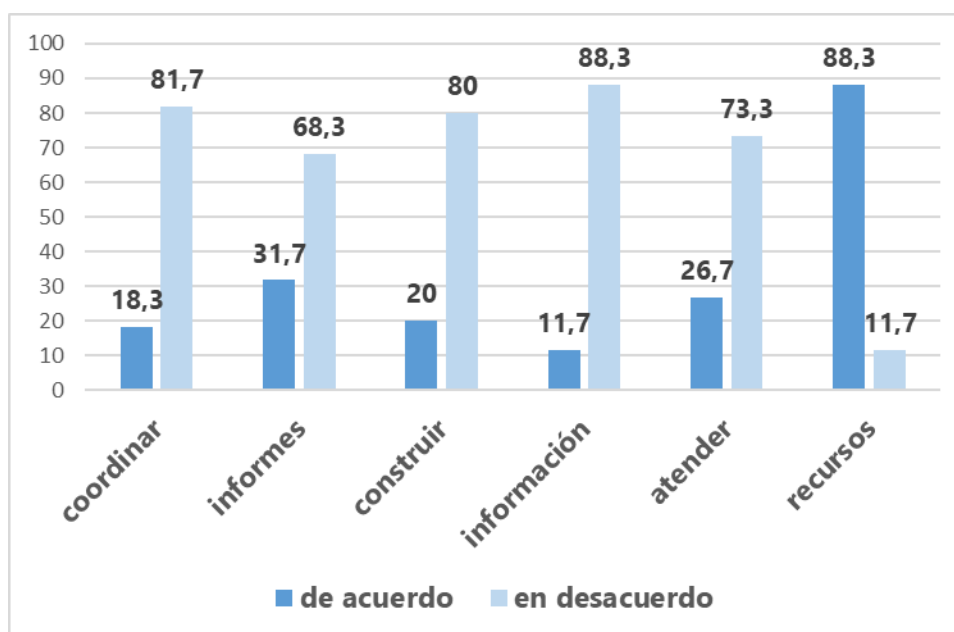
El análisis de datos de la dimensión políticas inclusivas pone de manifiesto el bajo nivel de coordinación del profesorado en actuar ante los problemas del alumnado, solo lo hace en un 18,3%; no buscar información o ayuda externa para resolver problemas con el alumnado (11,7%), dificultades para la construcción de materiales didácticos (20,0%). El 31,7% realiza informes personalizados del seguimiento del alumnado. Por el contrario, supuestamente, el 88,3% del profesorado afirma que el estado le provee de los recursos necesarios.

Tabla 20*Prácticas inclusivas*

DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS
Ítem 7 Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante necesita apoyo
Ítem 8 Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos adaptándose a sus necesidades
Ítem 9 Construyo materiales para aquellos niños que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza y aprendizaje
Ítem 10 Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula
Ítem 11 Conozco y atiendo las necesidades que presentan los niños migrantes, desplazados, indígenas, afrodescendientes población dentro del aula
Ítem 12 El estado a través de las SED y las IE garantiza los recursos físicos y pedagógicos para el trabajo de las necesidades educativas especiales del alumnado

Tabla 40
Análisis descriptivo (formación y políticas inclusivas)

ÍTEM	de acuerdo	en desacuerdo	asimetría	curtosis	M±DE
Ítem 7	11 (18,3%)	49 (81,7)	-1,679	,846	,82±,390
Ítem 8	19 (31,7%)	41 (68,3%)	-,809	-1,394	,68±,469
Ítem 9	12 (20,0%)	20 (80,0%)	-1,539	,379	,80±,403
Ítem 10	7 (11,7%)	53 (88,3%)	-2,450	4,139	,88±,324
Ítem 11	16 (26,7%)	44 (73,3%)	-1,083	-,858	,77±,476
Ítem 12	53 (88,3%)	7 (11,7%)	2,450	4,139	,12±,324

Figura 6
Descripción prácticas inclusivas


La prueba de Kruskal-Wallis establece diferencia en prácticas inclusivas. El docente con formación universitaria es el que está más de acuerdo (Kruskal-Wallis= 12,351; $p= ,006$) que recibe recursos didácticos. So se estableció diferencias en función de las variables género y área de desempeño.

Tabla 41
Estadísticos de prueba^{ab}

	V7	V8	V9	V10	V11	V12
H de Kruskal-Wallis	2,975	,942	6,202	2,536	,928	12,351
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asin.	,395	,815	,102	,469	,819	,006
a. Prueba de Kruskal Wallis						
b. Variable de agrupación: FORMACIÓN						

Tabla 42
Rangos formación

	Formación	N	Rango Promedio
V7	Normalista superior	2	36,00
	Universitario	9	36,00
	Magister	22	29,18
	Especialista	27	29,33
	Total	60	
V8	Normalista superior	2	25,00
	Universitario	9	33,33
	Magister	22	29,09
	Especialista	27	31,11
	Total	60	
V9	Normalista superior	2	36,50
	Universitario	9	36,50
	Magister	22	32,41
	Especialista	27	26,50
	Total	60	
V10	Normalista superior	2	34,00
	Universitario	9	30,67
	Magister	22	32,64
	Especialista	27	28,44
	Total	60	
V11	Normalista superior	2	38,50
	Universitario	9	31,83
	Magister	22	30,32

	Formación	N	Rango Promedio
	Especialista	27	29,61
	Total	60	
	Normalista superior	2	27,00
	Universitario	9	40,33
V12	Magister	22	27,00
	Especialista	27	30,33
	Total	60	

Mediante la regresión lineal se pretende predecir el valor de una variable dependiente a partir de una variable independiente.

Para realizar la regresión lineal, se procedió en primer lugar a establecer la correlación entre las dos dimensiones. Los datos arrojados mediante la correlación de Spearman indican que hay correlación entre las variables ($r = ,526$) por lo tanto, son variables explicativas a un nivel de significancia de $<,000$ (Tabla 43).

Tabla 43
Correlación

			FORMACIÓN Y POLÍTICAS	PRÁCTICAS INCLUSIVAS
Rho de Spearman	FORMACIÓN Y POLÍTICAS	Coefficiente de correlación	1,000	,526**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	PRÁCTICAS INCLUSIVAS	Coefficiente de correlación	,526**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los datos aportados por los análisis de regresión indicaron que los factores protectores son explicados por dos variables (Tablas 44 y 45): formación y políticas inclusivas.

Tabla 44*Resumen del modelo (formación)*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,706 ^a	,498	,370	,659

a. Predictores: (Constante), V12, V1, V10, V4, V11, V5, V7, V8, V9, V3, V6, V2

Tabla 45*Coefficientes^a (formación)*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B	
	B	Desv. Error	Beta			Límite inferior	Límite superior
(Constante)	2,223	,285		7,791	,000	1,649	2,797
V1	,888	,225	,531	3,939	,000	,434	1,341
V2	-,104	,225	-,063	-,461	,647	-,557	,350
V3	-,406	,232	-,235	-1,749	,087	-,874	,061
V4	,612	,194	,370	3,147	,003	,221	1,003
V5	,402	,199	,244	2,021	,049	,002	,801
V6	-,288	,219	-,170	-1,317	,194	-,728	,152
V7	,041	,273	,019	,151	,881	-,509	,591
V8	-,473	,222	-,267	-2,126	,039	-,920	-,025
V9	,209	,262	,101	,795	,430	-,319	,736
V10	,365	,319	,142	1,146	,258	-,276	1,007
V11	,007	,215	,004	,033	,974	-,425	,439
V12	,373	,284	,145	1,314	,195	-,198	,945

a. Variable dependiente: FORMACIÓN

El valor de R ($,706$) indica el nivel alto de regresión entre las variables. El R^2 nos explica el 49,8% del modelo de formación. Las variables V4 (capacidad de identificar las dificultades), V5 (conocer el marco legislativo) y V8 (realizar informes personalizados) explican el comportamiento de las tres variables ($p= ,003$, $p= ,049$ y $p= ,039$, respectivamente), es decir, son las que

tiene más poder explicativo de X (nombre cuestionario) y actúan como factor de protección. El R es significativo ($< ,001$).

El coeficiente estandarizado (β) nos dice cuál es el más potente. El más potente de las tres variables indica que es la V4 (capacidad de identificar factores que inciden en las dificultades de aprendizaje), que obtiene un valor muy significativo ($< ,003$).

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS

Profesorado

Una vez finalizada la recogida de datos, se procedió a realizar la transcripción. A continuación, la investigadora con la ayuda de dos investigadores, de forma separada, leyeron la transcripción para identificar las principales categorías correspondientes a la actitud que tienen los cadetes y el profesorado hacia el uso de las tecnologías y la importancia sobre el uso de las tecnologías. Para la realización de este paso se utilizó el Atlas ti. V9., se estableció las siguientes categorías.

¿Cuáles son las necesidades formativas?

La primera pregunta pretende conocer cuáles son las necesidades formativas que requiere el profesorado para el trabajo con niños con barreras de aprendizaje o necesidades educativas especiales.

Hay una respuesta generalizada sobre la necesidad de formación para atender a este alumnado.

El docente en la educación inclusiva necesita contar con los conocimientos que le permitan adaptar los contenidos de aprendizaje con orientaciones pedagógicas adaptadas a las capacidades cognitivas del alumnado vulnerable.

Unidad de análisis

✓ **Formación**

Demandan formación y orientación...

“Necesitamos Identificar las habilidades, limitaciones y estilos de aprendizaje. Además de la elaboración de adecuaciones” (Patricia)

“No contamos con la formación para atender a esta población” (Carlos)

“Necesitamos una persona especializada que atienda estos casos y nos brinde la orientación” (Nesly)

Hay cierta impotencia...

“La percepción generalizada entre los docentes es que ya que el estado nos lanzó la pelota de esta responsabilidad... Al menos deberían garantizarnos la capacitación, porque es muy difícil trabajar así sobre todo cuando uno desconoce muchas cosas. Se genera mucho estrés al no saber dominar ciertas situaciones o conductas y a la vez desmotivación cuando uno desea hacer algo por aquellos niños que requieren un apoyo, pero no sabemos cómo y mucho menos con qué” (Carlos)

El estado debe asumir la responsabilidad de la formación

“Nunca he recibido capacitación... el estado ya que nos delegó este reto, debería cumplir con los recursos y capacitarnos en el uso de implementos tecnológicos avanzados” (Luis)

✓ **Cuáles son las necesidades**

Se recogen las principales necesidades...

- ✓ identificar las habilidades
- ✓ diagnosticar estudiantes
- ✓ trabajo con el DUA
- ✓ desarrollar estrategias para adaptar el currículo y materiales educativos
- ✓ técnicas para fomentar la comunicación y el lenguaje
- ✓ capacitación en tecnologías
- ✓ la capacitación en el manejo de material didáctico
- ✓ adaptaciones curriculares
- ✓ formación PIAR

Interpretación

El profesorado tiene un sentimiento latente positivos para recibir formación.

Nube de palabras

En la nube de palabras se detecta las principales necesidades formativas del profesorado, en relación al alumnado de necesidades educativas especiales. Hay unanimidad en el profesorado en expresar la necesidad de recibir capacitación en estrategias y habilidades.

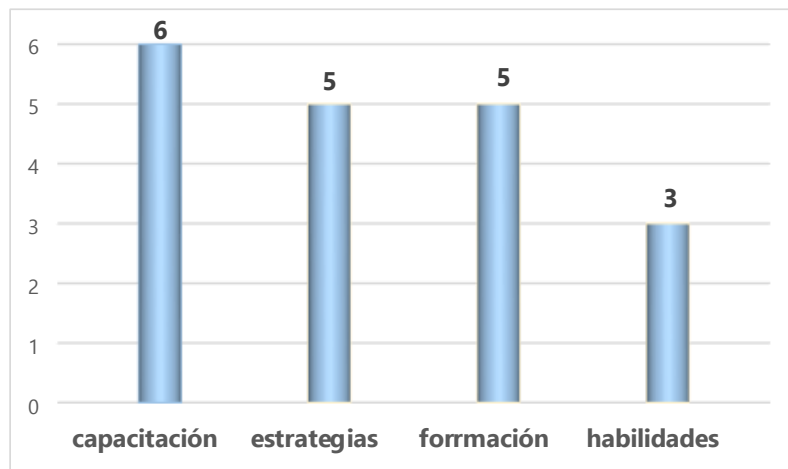
Figura 7

Nube de palabras - necesidades de formación



Figura 8

Necesidades de formación



Valoración decreto de educación inclusiva

La consecución de una educación inclusiva en cualquier sistema escolar implica el desarrollo de políticas que impulsen una educación de calidad para todos, cuidando tanto la excelencia como la equidad.

Esta pregunta quiere profundizar acerca de cómo el profesorado valora la normativa que regula la educación inclusiva en Colombia.

Unidad de análisis

Valoración

Hace una valoración positiva... El decreto tiene como objetivo reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en los aspectos de acceso, permanencia y calidad, para que los estudiantes puedan transitar por la educación desde preescolar hasta educación superior... Sin embargo, existen instituciones donde no se tiene orientador escolar ni con profesional de apoyo, es imposible de esta manera avanzar en términos de favorecimiento a la población con necesidades educativas especiales. (Juan)

“El decreto 1421 es un decreto muy bueno, basado en los derechos de las personas con discapacidad y la integración de las personas, buscando la inclusión a la vida social... Hay muchas cosas que dicta la norma que son favorables, pero se requiere capacitación docente para que podamos lograr adaptarla al contexto, además requiere personal de apoyo y mayor compromiso por parte del estado y de los docentes” (Carlos)

Pero no todo el profesorado opina lo mismo...

“No se está cumpliendo como tal, hay elementos que si bien están planteados en el papel en la realidad no existen, como por ejemplo los centros de apoyo y acompañamiento a estudiantes con barreras o condiciones de discapacidad” (Carlos)

“El decreto 1421 tiene aspectos favorables... pero resulta ineficaz en el cumplimiento de recursos, los apoyos son escasos en la realidad, sumado a los pocos o nulos espacios de capacitación” (Álvaro)

“El problema es cuando éste no se cumple correctamente... Parece que el objetivo se ha quedado en bonitas palabras mas no en hechos concretos” (Luis)

“El Decreto 1421 de 2017 representa un importante paso hacia la educación inclusiva en Colombia... Sin embargo, es crucial mejorar la implementación y seguimiento de este decreto para asegurar su efectiva aplicación y maximizar su impacto en la educación colombiana” (Aura)

“Considero que es favorable porque intenta garantizar el derecho del acceso a la educación como espacio propicio para la socialización y contacto entre pares. Pero lastimosamente no garantiza los recursos y herramientas indispensables para prestarles un servicio de calidad, sumado a que como docentes no poseemos la capacitación adecuada para atenderlos de forma eficaz, así como los espacios y el tiempo necesario” (Nesly)

Interpretación

Se trata de una buena ley, pero como es habitual no se lleva a la práctica.

Figura 9

Análisis ley inclusión

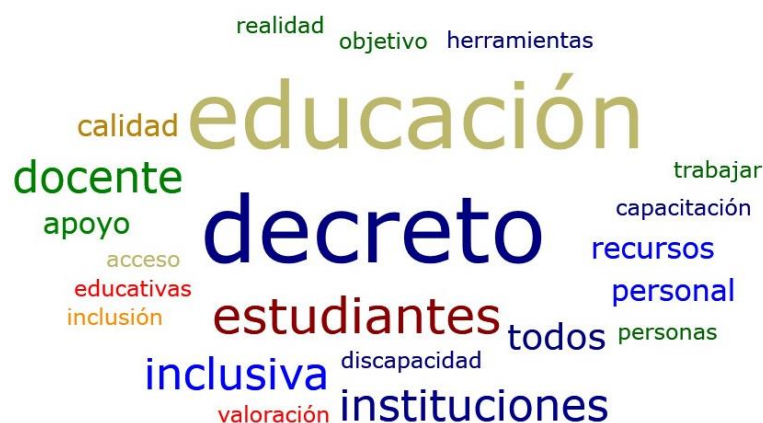
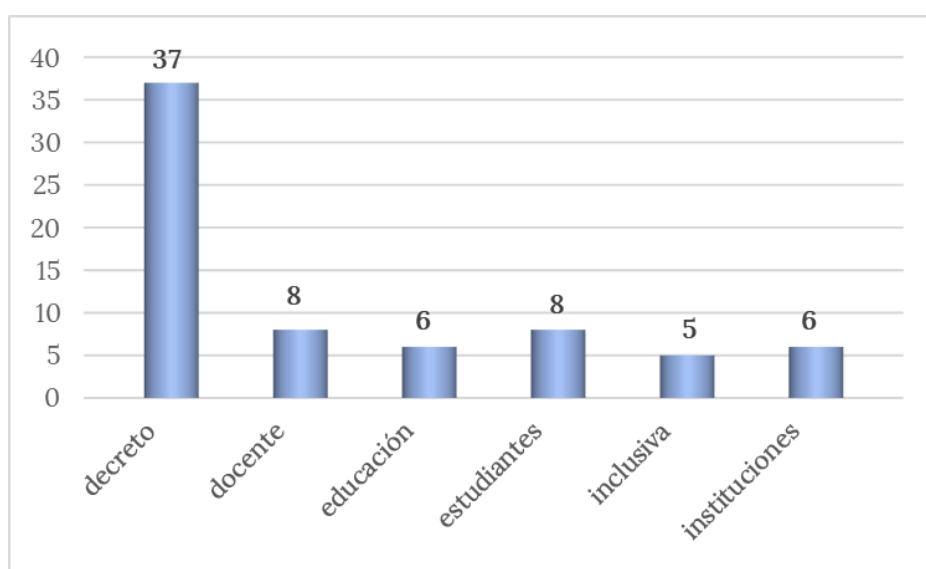


Figura 10

Análisis ley inclusión—gráfica



Recursos físicos y pedagógicos

Para crear un centro educativo inclusivo no basta con eliminar barreras arquitectónicas, sino también proveer al alumnado de equipamientos que faciliten la inclusión... Hay que combinar el apoyo individual y la formación del profesorado.

Se recogen a continuación las necesidades expresadas por el profesorado...

“Recursos educativos didácticos, material audiovisual, medios didácticos informáticos”
(Juan)

El problema de los núcleos de población alejados...

“Los recursos físicos son carentes sobre todo en las zonas rurales... En lo pedagógico falta inversión en el personal de apoyo para orientar” (Carlos)

“Sobre todo, en las instituciones de carácter rural el tema de los recursos, la adecuación, el acceso a las aulas la movilidad, las tecnologías, herramientas como braile, son muy necesarios” (Óscar)

La presencia del personal de orientación se considera imprescindible...

Se necesita urgente un personal en psicología por institución y no por municipio o zona para la realización de diagnósticos... pero se escuda en la cantidad de estudiantes para no asignar un profesional de apoyo (Carlos)

Los recursos físicos que necesita nuestra institución son: salones amplios para que los estudiantes puedan sentirse más cómodos, espacios para su tiempo libre, lugares específicos para poder practicar diferentes actividades como: el canto, pintura, manualidades, entre otras.

Los recursos pedagógicos necesarios serían: libros adecuados para cada necesidad educativa, aparatos tecnológicos, materiales didácticos para cada caso en particular (Álvaro)

Se concretan cuáles son esas necesidades...

Se requieren recursos físicos como instalaciones accesibles y adaptadas, equipamiento especializado como sillas de ruedas y baños adaptados, y tecnologías asistidas como lectores de pantalla y software de acceso. Además, es fundamental disponer de recursos pe-

dagógicos como materiales educativos adaptados y accesibles, un currículum flexible y adaptable, estrategias de enseñanza diferenciada y formación docente continua en educación especial. Finalmente, el apoyo de profesionales especializados, como psicólogos y terapeutas ocupacionales, es crucial para asegurar una educación de calidad y accesible para todos los estudiantes... los niños se requiere unos espacios diferentes, amplios, con mobiliario especializado que eviten la rigidez educativa, tecnologías, espacios recreativos y para la movilidad, rampas, sanitarios y material didáctico que en conjunto brindan condiciones para un mejor aprendizaje (Luis)

Se requiere material audiovisual, material didáctico, guías y material para elaborar manualidades o para fortalecer habilidades innatas como el arte y el deporte (Aura)

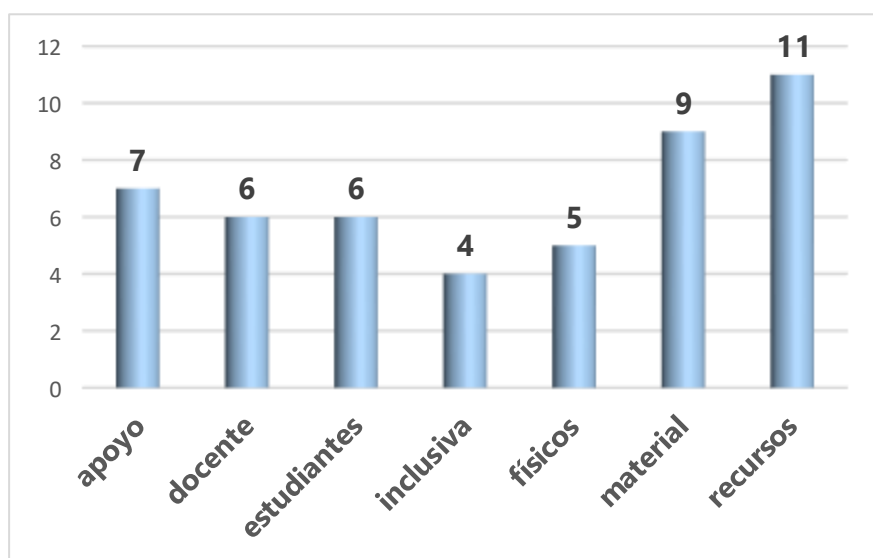
Interpretación

La impotencia del profesorado al no contar con los recursos suficientes.

Figura 11

Necesidades profesorado



Figura 12*Necesidades del profesorado - gráfica*

Padres

La relación escuela-familia es fundamental para una verdadera escuela inclusiva. La aportación de la familia en la escuela inclusiva radica en su capacidad de introducir cambios desde fuera a dentro. Que los padres se involucren, depende de que los centros educativos especifiquen el tipo de participación que se espera de ellos.

Cómo la escuela puede atender al alumnado con necesidades especiales

Estas son las aportaciones de los padres para mejorar la atención de sus hijos.

La atención individualizada y personal especializado...

“Para atender eficazmente se requiere comprender que cada estudiante es diferente en su forma de pensar y actuar creo que se debe hacer una evaluación individual en cada estudiante para identificar las dificultades de aprendizaje, luego desarrollar actividades que le permitan fortalecer sus capacidades, para ello también es necesario que los docentes reciban suficientes capacitaciones” (Familia Diana)

“Forjando valores... formarlos como personas íntegras, autónomas, empáticas, resilientes... Igualmente, la institución necesita adaptar el currículo y capacitar a los docentes en estrategias inclusivas para crear un entorno de respeto y comprensión, es importante lograr que los docentes conozcan las características de los estudiantes” (Familia Sofía)

Se demanda mejora en los espacios físicos...

“Se enfatice en el buen uso de la tecnología, el inglés... Igualmente es necesario mejorar las condiciones físicas como baños y espacios... sumado a la necesidad de un profesional especializado” (Familia Ana)

Amplia y concreta demanda...

“Necesidades de transporte para todo el estudiantado en general y en particular para aquellos que en algún momento llegaran a presentar una dificultad física, el transporte escolar actual no brinda las condiciones... la situación de los sanitarios ha sido uno de los problemas que tiene la institución para todos los niños... hace falta profesores que aporten nuevos métodos de enseñanza... Considero que lo primordial para poder hablar de una educación inclusiva es que los estudiantes sean escuchados, que sus opiniones sean tomadas en cuenta” (Familia Lorena)

Identificación de necesidades y comunicación familiar...

“Es necesario realizar una evaluación para identificar sus necesidades con apoyo de terapeutas o especialistas... de mantener más la comunicación con los padres” (Familia Astrid)

De nuevo la demanda de atención individualizada...

“Se requiere tener a profesores especializados y la atención individualizada” (Familia Isabel)

Amplias reivindicaciones...

“La institución se preocupe tanto por el aprendizaje como por lo emocional... evaluar a los estudiantes de acuerdo a su capacidad... el trabajo sea de grupo tratar de que no los aíslen... el transporte escolar sanitarios, espacios recreativos y metodologías de trabajo, además de un personal en psicología permanente” (Familia María)

“Profundizando en el conocimiento de la dificultad de cada estudiante... conocer más a fondo a los estudiantes, en cuanto a cómo viven en su familia... siento que a veces como padres no sabemos si estamos educando bien a nuestros hijos, porque ellos se comportan tan diferente en nuestras casas y al salir de ellas se transforman en otras personas... el docente debe tener la paciencia que se necesita para estos casos” (Familia Yudy)

Interpretación

Los padres son conscientes de las necesidades de la escuela inclusiva y se les debe abrir las puertas para una mayor participación.

Figura 13

Necesidades (padres)

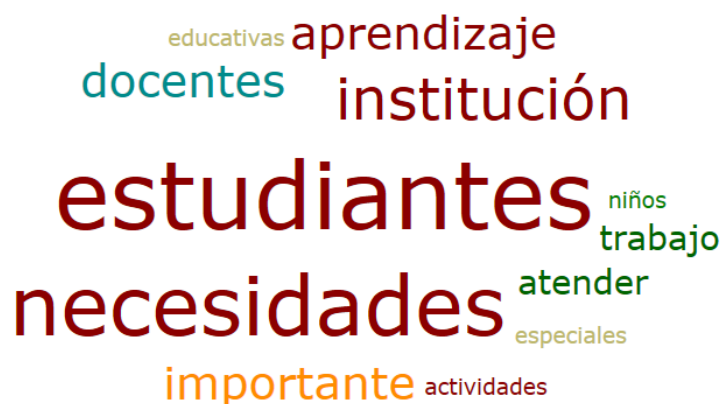
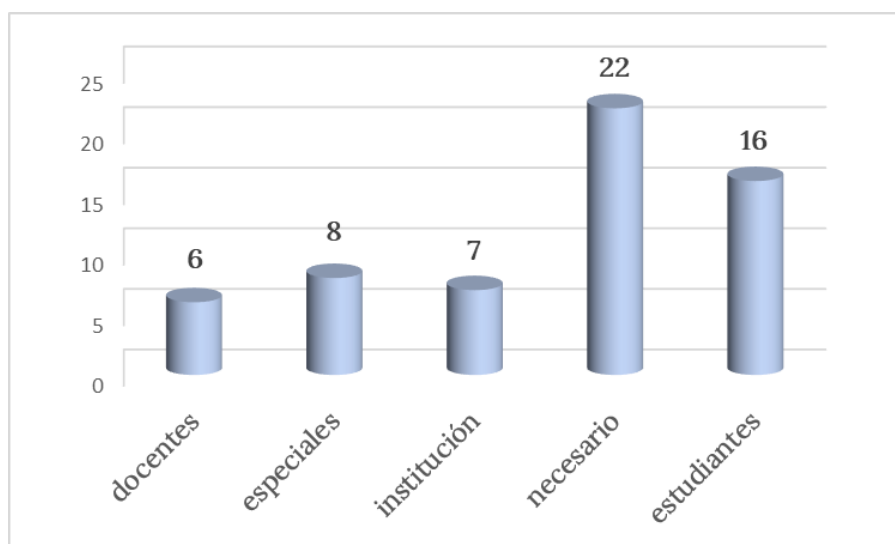


Figura 14

Necesidades padres - gráfica



Mejoras para la institución

La necesidad de la comunicación... Y participación de familia y estudiantes...

“Fomentar la inclusión social y la interacción entre estudiantes, que la institución brinde un apoyo emocional y de consejería a estudiantes que lo necesite para que mejoren el bajo autoestima, dialoguen con la familia del estudiante para mirar cómo resolver las dificultades o necesidades que presente cada estudiante” (Familia Diana)

“Deberían realizar charlas con la familia, con padres y estudiantes” (Familia Yudy)

Hay una amplia reivindicación... El papel del gobierno...

“Para que las necesidades educativas emocionales sean atendidas, la institución debe implementar programas de educación emocional, contar con psicólogos, capacitar a los docentes en salud mental... además los docentes deben ser capacitados en cuanto a la inteligencia emocional para que ellos puedan asumir ese rol tan importante de impulsar el desarrollo integral de nuestros hijos, considerando que favorece a la construcción y fortalecimiento de valores, que enseñen a llevar vidas emocionalmente más saludables, que impulsen la convivencia pacífica y armónica... Por otro lado, el gobierno debe garantizar los gastos necesarios para la educación en general y puntualmente para la educación inclusiva” (Familia Sofía)

Se reivindica de nuevo la figura del especialista...

“En lo físico se requiere unos salones bien pintados con cielos rasos para que se mantengan fresco permitiendo tranquilidad en las clases... es urgente un psicólogo permanente y para casos especiales de aprendizaje un terapeuta ocupacional” (Familia Ana)

“Es muy importante para la institución tener a un psicólogo... actividades con padres de familia” (Familia Lorena)

Tener especialistas en la materia para que brinden talleres (Familia Astrid)

“Se hace necesario y urgente un profesional de apoyo de manera permanente, psicólogo o trabajador social... Es necesario que se continúe orientando a estudiantes y familias en la importancia de la salud mental para un aprendizaje exitoso y significativo” (Familia María)

Actividades paralelas de “refuerzo”...

“En mi opinión la institución no cuenta con personal capacitado para atender a los estudiantes con discapacidad... podría crearse espacios de tiempo extraescolar de atención y apoyo a los estudiantes que tengan barreras en el aprendizaje para que se les pueda nivelar o avanzar en aquellas cosas que no se han logrado en el horario de clase” (Familia Isabel)

Interpretación

Se critica la escasa presencia y ayuda por parte del gobierno

Figura 15

Mejoras institución

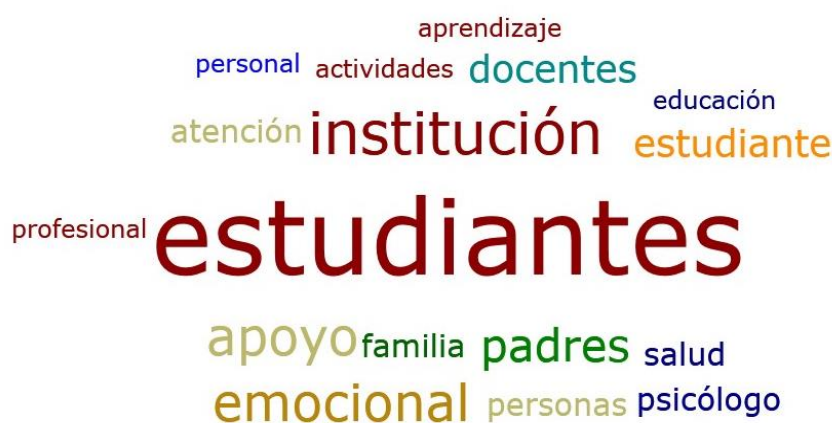
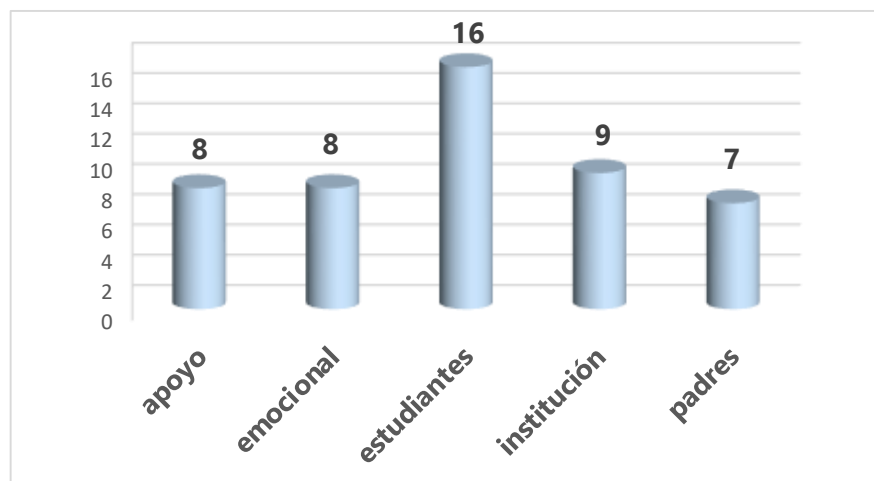


Figura 16

Mejoras institución



Alumnado

Tal y como señalan Barranco Barroso et al. (2022), las organizaciones internacionales de referencia (UE, ONU, UNESCO), la participación es un factor de integración social y educativa que ha de desarrollarse desde la primera infancia. Promover formas de vida conjuntas en un marco de respeto a la diversidad, la participación y el desarrollo democrático, se ha convertido en un compromiso adoptado por ministerios de educación de diferentes países del mundo. El Consejo de Europa (2010), señala la importancia de fomentar una educación que posibilite la participación del alumnado en la sociedad, entendiendo la participación como una herramienta fundamental para el desarrollo de la convivencia y la inclusión.

Se recoge a continuación la opinión del alumnado sobre las necesidades para una educación inclusiva.

Necesidades para una educación inclusiva

Necesidad de formación del profesorado y centrarse en las necesidades de cada alumno...

“No, porque en la Institución faltan recursos que estén adaptados para cada estudiante, los maestros no están capacitados correctamente para ciertas necesidades educativas de los estudiantes, además es difícil para los maestros tener el control de todos ya que es muy complicado y por aquella razón no estarán informados correctamente en la situación actual del estudiante. Es decir, algunos maestros se enfocan en la rebeldía o comportamiento del estudiante y, en cierto modo, pocas veces se interesan en saber qué les pasa, piensan que registrando al estudiante en un seguimiento o diciéndole que llamaran al padre de familia, se solucionarían las cosas... Por otra parte, me siento incluida con los demás compañeros de mi salón, pero se puede observar que existen algunos compañeros que no lo son y dicen que se sienten excluidos... Los alumnos se sienten solos... Lo que yo le podría añadir profe, es que los profesores deben dejar de enfocarse en una nota, y empezar a importarles lo que aprende el estudiante” (Alumno Eduard)

Una opinión favorable respecto a la atención de sus necesidades...

“Las necesidades pedagógicas, físicas y educativas son muy bien atendidas en la institución, pero creo que falta implementar un poco más la atención emocional para los estu-

diantes... considero que tienen que mejorar sus métodos de enseñanza para que todos les podamos entender de mejor manera... Cuando he presentado situaciones especiales estas fueron atendidas gracias a la intervención de psicología y el apoyo de mis docentes y mi familia que me han ayudado a mejorar, aunque si se requiere un psicólogo permanente” (Estudiante Karen)

Falta especialización en los docentes...

“Creo que no todas mis necesidades han sido atendidas en la institución ya que a veces no encuentro la ayuda adecuada a algunos problemas emocionales... he observado entre mis compañeros dificultades emocionales y pedagógicas en la institución, inseguridad, y comportamientos compulsivos, problemas de indisciplina, pero los docentes saben manejar de manera adecuada cuando estos casos se presentan “Alumna Daniela)

Pone el acento en la necesidad de ayuda emocional...

“En lo emocional falta ayudar en el manejo de estrés y ansiedad, el apoyo emocional y orientación en cosas como la ansiedad que son cosas que algunos docentes no se dan cuenta y por eso no logran atender a algunos estudiantes” (Andrea)

Sentirse no incluida

Muchas de las necesidades estudiantiles no son atendidas en la institución, empezando por las instalaciones, los baños son lugar antihigiénico... algunos comentarios de mis compañeros me hacen sentir no incluida (Lorena)

Describe sentimientos profundos...

“Lo que me hace pensar que para lograr una enseñanza con igualdad podría proponer que los profesores enseñen con paciencia y amor los temas de estudio en especial los temas más difíciles y si el estudiante no entiende explicarle otra vez sin hacerle pensar que es una carga para el salón, ya que no todos tienen la misma facilidad para comprender... en la parte emocional hace falta que todos los niños pasen por psicología porque muchas veces se encuentran mal en sus casas o tienen problemas y no tienen con quien hablarlo... me he llegado a sentir excluida en el momento cuando los compañeros me han dicho o hecho gestos referentes a que tengo una barrera en el aprendizaje” (Estudiante Victoria)

Reclamación...

“No prestan mucha atención en la parte emocional y física de los estudiantes.

(Estudiante Johana)

El aspecto emocional, de nuevo...

“Personalmente, considero que mis necesidades educativas, físicas, pedagógicas y emocionales en la institución educativa han sido atendidas de manera parcial... siento que no hay suficiente espacio o programas dedicados a la salud mental y emocional, lo cual sería fundamental para un desarrollo integral. Podría decir en un término medio ya que la institución no cuenta absolutamente con todos los implementos necesarios para una buena inclusión en la institución” (Estudiante Johana)

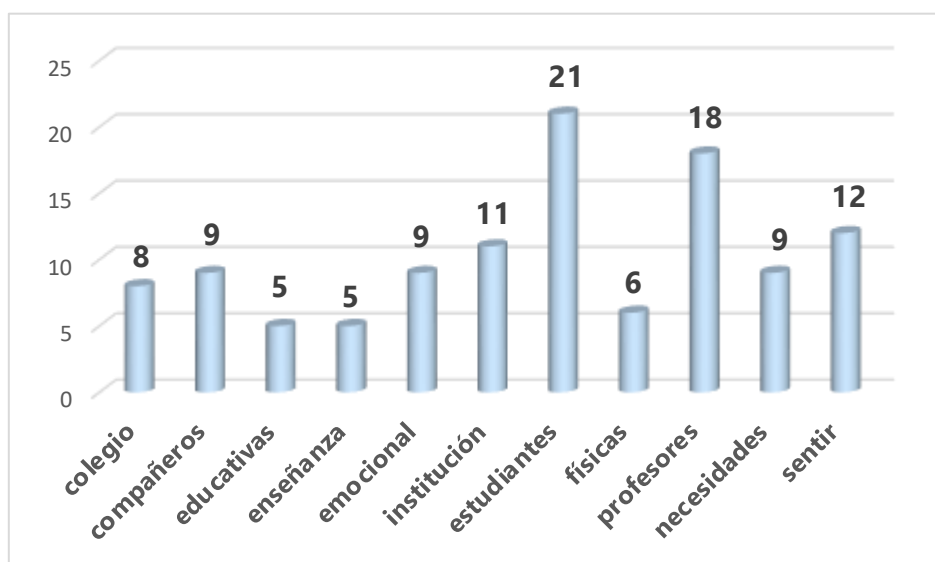
Interpretación

Los estudiantes son muy conscientes su situación y reivindican la necesidades físicas y psicológicas.

Figura 17

Necesidades inclusivas (alumnado)

profesores necesidades
emocional siento enseñanza físicas
estudiantes educativas falta
institución colegio
compañeros

Figura 18*Necesidades inclusivas (alumnado)*

Necesidades emocionales

Los estudiantes centran sus necesidades, especialmente, en la “escucha” y personal cualificado que los escuche para ayudarlos. La escucha es fundamental para una buena salud mental.

Acercarse más al alumnado y la necesidad de “escucha”...

“Considero importante que los profesores dejen de enfocarse en una nota y enfocarnos más en la parte emocional” (Estudiante Eduart)

“Creo que es necesaria la escucha para que los estudiantes puedan expresarse” (Estudiante Daniela)

“Charlas sobre temas como la depresión y problemas emocionales” (Alumna Daniela)

Actividades orientadas para fortalecer la salud mental del alumnado...

“Realizar actividades fortalecedoras... Se necesita más atención a quienes la necesitan; niños o jóvenes tímidos, con problemas de aprendizaje, con problemas familiares y emocionales. Que tengan a alguien con quien hablar y expresarse libremente... La psicóloga

va cada 15 días siento que no es un tiempo suficiente para atender a los estudiantes... apoyar en el manejo de ansiedad y estrés en los estudiantes” (Estudiante Andrea)

“Se necesitaría talleres de integración donde todos podamos contar nuestras cosas... Así mismo se requiere mejorar el valor de la escucha, deberían escuchar un poco más al estudiante... Deberían preocuparse por la salud mental y emocional, hay varios estudiantes que tienen problemas en su casa y eso afecta en su rendimiento escolar” (Estudiante Victoria)

“Unas alternativas para mejorar la parte emocional del estudiante sería que los profesores no invaliden los problemas emocionales ya que algunos piensan que nuestros problemas no son importantes... No sentirnos subestimados” (Estudiante Juan Sebastián)

“La disponibilidad de personal capacitado en salud emocional, y espacios donde los estudiantes puedan expresarse sin temor” (Estudiante Johana)

Interpretación

El alumnado necesita dejarse oír y poder comunicar a profesionales sus problemas.

Figura 19

Necesidades emocionales

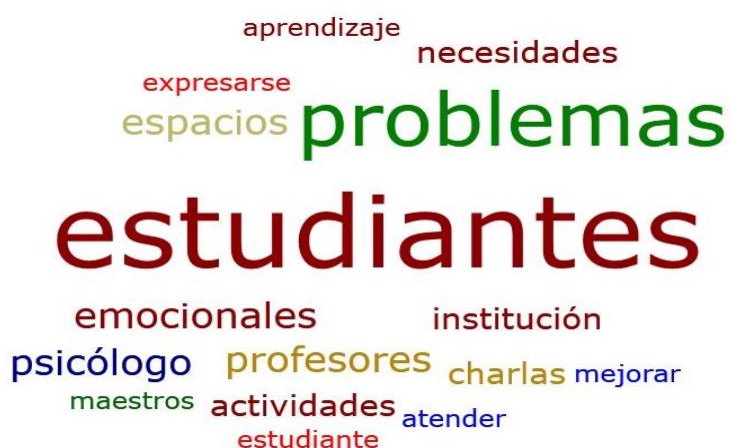
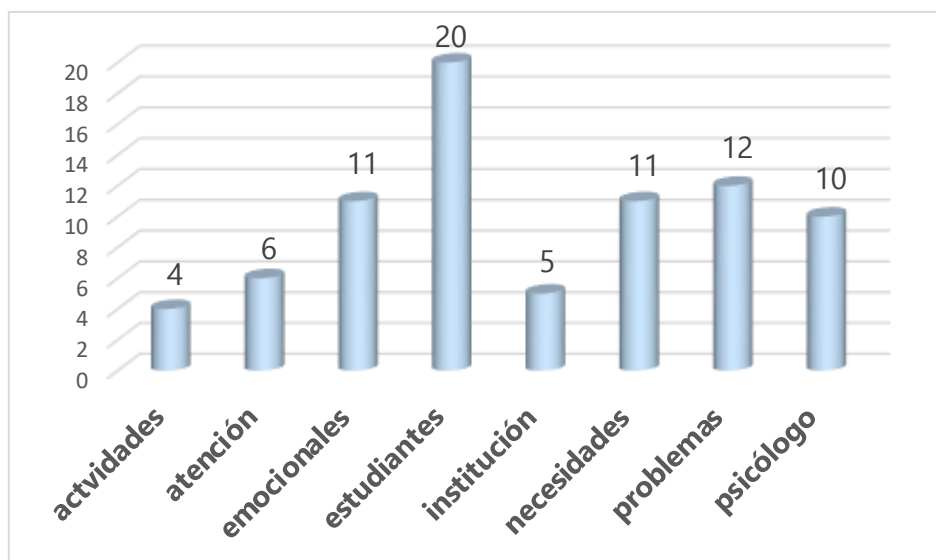


Figura 20

Necesidades emocionales



CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación tuvo por finalidad evaluar las políticas de educación inclusiva colombiana. En consecuencia, se presentan las conclusiones derivadas de los resultados, organizados por los objetivos formulados.

El Decreto 1421 de 2017 promueve, en Colombia, la educación inclusiva y la permanencia educativa para las personas con discapacidad. Ya en la Constitución de 1991, en el artículo 5, reconoce que las personas con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. Más recientemente, el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1421 de 2017), reglamenta el marco de la educación inclusiva a la atención a la población con discapacidad. Define la educación inclusiva como “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.”

Sin embargo, tal y como se recoge en la prensa colombiana el panorama no es nada halagüeño: “La Educación inclusiva en Colombia tiene brechas preocupantes”... “8 de cada 10 estudiantes con discapacidad no están caracterizados en el sistema educativo colombiano”...

Los datos recogidos en nuestro estudio avalan estos comentarios. Un problema que se presenta es el tema conceptual. Como se recoge en un estudio se observa que el concepto de necesidades educativas especiales no es el mismo en todos los países, lo que puede suponer una atención diferente para el alumnado y, por lo tanto, una intervención educativa más inclusiva en un país que en otro (Nistal Anta et al., 2024).

En relación a las dificultades que enfrenta el profesorado en cumplir con las adaptaciones curriculares, existe coincidencia con la opinión del profesorado detectada en nuestro estudio, además con el profesorado más joven (en nuestro caso la mayor parte del profesorado tiene menos de cinco años) (). Por lo que se sugiere, la necesidad de considerar el diseño de estrategias

de apoyo y formación para el profesorado universitario, con el fin de mejorar la inclusión y atención a alumnos con discapacidad en el entorno académico (Suria Martínez et al., 2024). Al adaptar los contenidos, metodologías y materiales a sus necesidades y capacidades, estas ayudan a mejorar su aprendizaje. Además, permiten que los estudiantes participen plenamente en el currículo general, adaptado a su nivel, lo que fomenta la inclusión educativa (Palacios García, 2024; Barrera Proaño, et al., 2024).

La falta de colaboración y coordinación entre el profesorado tiene una repercusión negativa. Así, también lo pone de manifiesto (Sisto, et al., 2021), para quienes la falta de colaboración entre profesionales de la educación influye en el desarrollo de actitudes, especialmente negativas, que se convierten en las barreras que mayormente inciden en el proceso de inclusión educativa.

Luyo Banegas et al. (2024) y Gallego Echeverry (2023), en línea con nuestros resultados, subrayan la importancia de la formación docente en este proceso. Este camino es necesario para afirmar que vivimos en sociedades verdaderamente inclusivas y equitativas. Los docentes perciben desafíos en la gestión curricular y la práctica pedagógica para atender a estudiantes con NEE, debido a la falta de condiciones didácticas, físicas y materiales adecuadas.

Las actitudes del profesorado ante las necesidades educativas especiales son clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha demostrado que unas actitudes positivas favorecen el desarrollo integral del alumnado, así como su rendimiento académico. Los resultados dejan en evidencia la importancia de contar con recursos materiales, personales y pedagógicos, así como con una mejora en la formación docente en todas las etapas educativas (Pasarín Lavín et al., 2023; Albalá Genol, et al., 2023).

Como bien se indica, caminar en procesos de integración escolar, constituye un paso en hacer de esta sociedad una más inclusiva y por ello más justa, donde los docentes tienen un rol ineludible que cumplir (Bazurto Ordóñez et al., 2021).

A la luz de los resultados, se proponen programas formativos para los docentes que contemplen contenido vinculado con competencias específicas para favorecer la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (Nistal Anta et al., 2024).

En relación al Objetivo 1: Evaluar la percepción sobre la política de educación inclusiva en Colombia

Esta es la valoración que hace el profesorado.

- ☐ El decreto que regula la inclusión es bueno, pero no se cumple.
- ☐ Hay que mejorar su implementación y tener un seguimiento.

En relación al Objetivo 2: Determinar las necesidades formativas del profesorado en materia de educación inclusiva

En relación a las necesidades formativas estas son las conclusiones:

- ☐ Elaborar estrategias y habilidades inclusivas
 - Detectar de alumnos con necesidades especiales
 - Identificar factores de riesgo
 - Elaborar programas de intervención
 - Elaborar informes personalizados
 - Construcción de materiales adaptados a las necesidades del alumnado
 - Saber buscar información de ayuda

Objetivo 3: Determinar el conocimiento que el profesorado tiene sobre la legislación de políticas inclusivas

Sobre el conocimiento de la normativa:

Parte del profesorado afirma tener conocimiento del decreto que regula la educación inclusiva, pero en torno al 50% dice desconocerlo.

En relación al Objetivo 4: Evaluar la visión de las familias en términos de la ejecución de la política de educación inclusiva

Así valora las familias las políticas inclusivas....

La institución no cuenta con personal capacitado

La institución debe preocuparse tanto por el aprendizaje como por lo emocional

La institución debe implementar programas de educación emocional

Es necesario realizar una evaluación para identificar sus necesidades

El gobierno debe garantizar los gastos necesarios para la educación en general y puntualmente para la educación inclusiva

En relación al Objetivo 5: Valorar las necesidades socioemocionales del alumnado inclusivo

En relación a las necesidades emocionales estas son las conclusiones:

Ser escuchados

Apoyo en problemas emocionales

Necesidad de crear espacios de comunicación

En relación al Objetivo 6: Proponer acciones para mejorar la educación inclusiva

Las reivindicaciones del profesorado, familias y alumnado se concretan en las siguientes:

Reuniones periódicas de seguimiento del grado de cumplimiento de la normativa

Identificar factores de riesgo en el alumnado a nivel de aprendizaje y emocional

Elaboración programas de intervención, previa detección de necesidades

Presencia permanente de la figura del psicólogo/orientador

El profesorado debe tener conocimiento exhaustivo de la normativa por la que se regula la inclusión del alumnado

Capacitación y especialización del profesorado en necesidades educativas especiales

Generar los recursos suficientes para el desarrollo de la actividad del profesorado (demanda a los organismos competentes)

Abrir espacios de comunicación con la familia y el alumnado: éste necesita ser “escuchado”

La salud mental del alumnado y del profesorado debe ser un referente para la institución

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(1), 41-57. <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1130/1328>
- Acevedo, S. (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Praxis & saber*, 7(15), 147 – 164. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5727>
- Acosta, L., Lugo, J., & Solano, F. (2017). Educación inclusiva en las instituciones educativas de Caicedonia Valle del Cauca, Colombia. *Prospectiva*, 25, 113-140. EDUCACIÓN Y CIENCIA |0120-7105 | Num. 24 | 2020 |e11381 Katherine Gabriela Reina Avila y Paola Andrea Lara Buitrago Reflexiones Sobre Educación Inclusiva en Colombia 13 π <http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n25/2389-993X-prsp-25-00113.pdf>
- Agudelo, G., Bedoya, M., & Correa, J. (2014). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, (9), 43-61. <https://www.mendeley.com/catalogue/f4555324-b8a3-3675-8844-4f311ddaf6b5/>
- Agudelo, M., & Hurtado, L. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Movimiento y salud*, 2(1), 45-55. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4889>
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- Alarcón, M., Bonilla, N., Carrillo, S., Forgiony, J., Montanez, M., & Rivera Porras, D. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde una perspectiva docente. *Espacios*, 39(17), 15–33. Revista ESPACIOS | Vol. 39 (Nº 17) Año 2018
- Albalá Genol, M.A., Etchezahar, E., Nungaretti, J. y Gómez Tepes, I. (2023). Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa: factores. Socioemocionales y formativos implicados.
- A. Martos Martínez, M.M. Simón Márquez, J.J. Gázquez Linares, P. Molina Moreno y S. Fernández Gea. *Innovación docente e Investigación en Educación*, 993-1000. Madrid: DYKINSON.
- Alfaro, C. (2015). La investigación como estrategia pedagógica en la Guajira, desde una perspectiva de la inclusividad y diversidad como nuevo paradigma para el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias. *Educación y ciudad*, 29, 150-162. <http://repositoryinst.uniguajira.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/53>

- Almonacid, P. (2023). Estrategia de capacitación docente para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en docentes de básica secundaria, Corporación Universitaria Iberoamericana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 16, 1. Almonacid.pdf (educacion.gob.es)
- Amaro Arista, A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Vista de cooperación*, 14, 80.
- Arias González, J., Cueva Luza, T., Jara Córdoba, O., Flores Limo, F.A. Balmaceda Flores, C.A. (2023). *Métodos Mixtos de Investigación*. Instituto Universitario de Ciencia y Tecnología. DOI: 10.35622/inudi.b.106
- Arias, L., Montoya, M., & Zuluaga, A. (2016). Proyecto mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar. *Pensamiento psicológico*, 14 <http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.pmpi>
- Arizabaleta, M., & Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes* 45. Hacia una educación superior inclusiva en Colombia
- Ballesteros, B., Iriarte, F., Jabba, D., Ordoñez, M., Ricardo, C., Said, E., & Vergara, E. (2015). Fortalecimiento pedagógico en las universidades en Colombia a través de las TIC. Caso de la región Caribe. *Educación XX1*, 18, DOI:10.5944/educXX1.14019
- Barranco Barroso, R., Morales, S. y Marí Ytarte, R.M. (2022). La participación como herramienta educativa para la inclusión, la convivencia y el éxito educativo. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15 (Especial II), 1–4. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4668>
- Barrera Proaño, R.G., Hurtado Toral, G.K., Montaña Salazar, I.K. y Zapara Moreira, S.N. (2024). Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad: reto para la planificación docente. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 4(1), 15-22. DOI: <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v4i1.648>
- Bazurto Ordóñez, M. y Samada Grasst, Y. (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(1), 1374-1389. DOI: 10.23857/pc.v6i1.2248
- Bell, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24.1.4>
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Torrado, O. (2015b). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2), 57-72. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.05>

- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Vargas, B. (2015a). El sistema educativo colombiano en camino hacia la inclusión: avances y retos. *Educación y educadores*, 18, 65–72. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Bermúdez, G., Cuervo, G., Flórez, R., & Moreno, M. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Fonoaudiología Iberoamericana*, 9, 11-24. <https://arete.iberu.edu.co/article/view/393>
- Blanco, R. (2004). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4, 1696-4713. EDUCACIÓN Y CIENCIA |0120-7105 | Num. 24 | 2020 |e11381
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM..
- Campoy Aranda, Tomas (2016). Metodología de la investigación científica: manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asunción: Marbén.
- Canal, J. (2014). Discapacidades en la escuela. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(14), 116-120.
- Cardona, H. (2013). Perspectiva topológica de la inclusión en la educación superior. Espiral, *Revista de Docencia e investigación*, 3(2), 41-52.
- Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O. y Anguera Argilaga, M^a T. (2013). Métodos Mixtos en la investigación de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 2.º trimestre (abril-junio), 11-16. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- Clavijo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista de Educación Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cobos, A., & Moreno, M. (2014) Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista española de discapacidad*, 2, 93-101.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (s.f.). <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>
- Correa, L., & Rúa, J. (2018). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista de derecho del estado*, 41, 97-118. <https://doi.org/10.18601/01229893.n41.04>

- Coy, L., Martín, E., & Sarmiento, P. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista facultad de medicina*, 61 (2), 195 – 204. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4525>
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 13(2), 251-261. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>.
- Culque, C. A., Gonzabay, N., & Rentería, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81–96. <https://doi.org/10.6018/reifop.60623>
- Deshmukh, A. & Cornman Homonoff, J. (2023). Chapter 92 - Mixed methods research. *Translational Interventional Radiology*, 459-462. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-823026-8.00078-X>
- Díaz, L., & Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos en la práctica. *Revista del instituto de estudios educación universidad del norte*, 24, 43-61. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Duazary, (12), 49-58. Materón, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. *Revista colombiana de bioética*. 11(1). 25-153. <https://doi.org/10.18270/rcb.v11i1.1817>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>.
- Duque Ordoñez. (2020). Reflexiones sobre educación inclusiva en Colombia. *Educación y Ciencia*, 24, e11381. doi
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24. doi
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar y exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Fàbregues, S., Sainz, M., Romano, M^a J., Escalante Barrios, E.L., Y. López Pérez, B.S. (2023). Use of mixed methods research in intervention studies to increase young people's interest in STEM: A systematic methodological review. *Front. Psychol*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956300>

- Fernández, F., & Duarte, J. (2016). Retos de la inclusión académica de personas con discapacidad en una universidad pública de Colombia. *Formación universitaria*, 9 (4), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400011>
- Ferreiro, T. (2010). Educación inclusiva: una perspectiva de igualdad y accesibilidad para todos los alumnos. Editorial X. Madrid.
- Fovet, F. (2020). Exploring the Potential of Universal Design for Learning with Regards to Mental Health Issues in Higher Education. Pacific Rim International Conference on Disability and Diversity Conference Proceedings. Honolulu, Hawai'i: Center on Disability Studies, University of Hawai'i at Mānoa.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gallego Echeverry, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54 (4), 2023, octubre-diciembre, 11-27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- García, I., Romero, S., Márquez, N., & Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la Educación*, 9(17), 86-107.
- García, M. E., Schwartz, O. S., & Freire, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099015012012140135/pdf/P17538307bf8530ef0b57005d4d17d157f6.pdf>
- Godoy Rivera, O. (2023). Métodos mixtos de investigación. Imaginarios sociales, urbanos y del miedo y su aplicación en un caso de estudio. *Imagonautas*, 17 (12), 64-82. <https://revistas.usc.edu.co/index.php/imagonautas/article/view/259>
- Gómez, M. (2015). Derecho a la educación superior inclusiva para grupos de especial protección. *Educación y desarrollo social*, (9), 10-27.
- González, M. (2017). Diálogos de saberes. Las homogeneizaciones–diversidades y las exclusiones–inclusiones en la educación colombiana, narrativas autobiográficas. *Revista de pedagogía*, 38, 211-248.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29(1). Recuperado de

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X19300193?casa_token=WymYQVqP5E0AAAAA:8dWKAazEf0OmxG_T7hxnD9X2sdhEoExz5pfyvftTAhKLWu1LU-3rLeXX-DYV36Um3eGcRORrvA

- Gutiérrez, M. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades pedagógicas*, 69, 15-47. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3765>
- Hernández, E., & Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El Ágora U.S.B.*, 16(2), 493-512.
- Hernández, I., Fernández, K. M., Vasquez, A. C., & Mestizo, E. J. (2020). Educación y Solidaridad: Un Camino hacia la Inclusión Educativa. *Social and Education History*, 9 (3), 227-251. <http://doir.org/10.17583/hse.2020.4310>
- Houghton, N., Bascolo, E., Coitiño, A., Koller, T.S. Fitzgerald, J. (2023): Using mixed methods to understand and tackle barriers to accessing health services. *Rev Panay Salud Publica*. 47. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2023.117>
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S., & Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5 (2), 98-110.
- Jaraba, L. (2015). Experiencias relacionadas con la implementación de políticas de inclusión social en educación a distancia. *Espiral*, 5, 111-126. <http://dx.doi.org/10.15332/erdi> EDUCACIÓN Y CIENCIA |0120-7105 | Num. 24 | 2020 |e11381
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Artículos de Investigación Pedagogía y Saberes*, 45, 11-22. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>
- Leavy, P. (2022). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Publications.
- Lok Raj Sharma, Sandesh Bidari, Dinesh Bidari, Sushil Neupane, Rambabu Sapkota (2023). Exploring the Mixed Methods Research Design: Types, Purposes, Strengths, Challenges, and Criticisms. *Glob Acad J Linguist Lit*, 5 (1), 3-12. DOI: 10.36348/gajll.2023.v05i01.002
- Luyo Venegas, R. y Domínguez Piluca, D. (2024). Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria. *Revista InveCom.*, 4 (2), 1–18. doi.org/10.5281/zenodo.10680144

- Martínez, A., Uribe, A., & Velazquez, H. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana.
- Miller, D. K., & Lang, P. L. (2022). Using the Universal Design for Learning Approach in Science Laboratories to Minimize Student Stress. *Journal of Chemical Education*, 93, 1823-1828.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). El marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Decreto n.º 1421 de 2017: marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). Instructivo categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-290643_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, & Fundación Saldarriaga Concha. (2021). Educación para todas las personas sin excepción: Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación 1. Bogotá D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 2565 de 2003. Prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/85960:Resolucion-2565-de-Octubre-24-de-2003#:~:text=Resoluci%C3%B3n%202565%20de%20Octubre%2024%20de%202003%20Actualiza-do%3A,educativo%20a%20la%20poblaci%C3%B3n%20con%20necesidades%20educativas%20especiales>.
- Ministerio de Educación. (2022). Circular 020 de 2022: Atención educativa a estudiantes con discapacidad. [articles-412039_archivo_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-412039_archivo_pdf.pdf) (mineduacion.gov.co)
- Montánchez, M., Carrillo, S., & Barrera, E., C. S. (2017). Inclusión Educativa: diversidad a partir de la otredad. En M. Graterol, M. Mendoza, J. Contretras, R. Graterol, & J. Espinosa (Comps.), La ba-

- se de la pirámide y la innovación frugal en América Latina (pp. 271-282). Universidad de Zulia.
<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2103>
- Montaño, J., & Vera, E. (2012). Inclusive English classrooms: requirements, implications and limitations. -A qualitative case study-. Folios, (36), 77-95.
- Mosquera, O., Cárdenas, M., & Nieto, M. (2018). Pedagogical and research approaches in inclusive education in ELT in Colombia: Perspectives from some Profile journal authors. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, (20), 231-246.
<https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.72992>.
- Motta, E. (2017) Caracterización de estudios e investigaciones sobre la relación entre necesidades educativas especiales con población sorda y representaciones sociales desde la inclusión. *Actualidades pedagógicas*, 70, 97-121. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4109>
- Muñoz, C. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, Universidad Santo Tomás
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Nistal Anta, V., López Aguado, M. y Gutiérrez Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 44 (enero-junio), 236-259. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.44.2024.37938>
- OREALC/UNESCO, “Educación para todos en las Américas. marco de acción regional”, Santo Domingo, República Dominicana, 10 al 12 de febrero de 2000
<http://www.oei.es/efa2000sdomingo.htm>], fecha de consulta: 1 de noviembre de 2009.
- Organización Mundial de la Salud. (1980). Clasificación Internacional de Trastornos, Deficiencias y Discapacidades: Manual de clasificación acerca de las consecuencias de la enfermedad (publicado de conformidad con la resolución WHA 29.35 de la XXIX Asamblea Mundial de la Salud, mayo, 1976). Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra, Suiza: OMS. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Orjuela, G. (2010) El interés por la diferencia en el mundo contemporáneo: ¿Una posibilidad para pensar hoy la educación especial?. *Praxis & Saber*. 1(1), 217-233.

- O'Sullivan, R. (2023). *A Mixed Methods Study Investigating the Mediating Effects of Experiential Avoidance on the Relationship Between Alexithymia and Psychological Distress*. Prof Doc Thesis University of East London School of Psychology <https://doi.org/10.15123/uel.8w68x>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva en un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Palacios García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326. DOI 10.35381/cm.v10i18.1273
- Palomo Rodríguez, R., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2024). El sentir de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid respecto a su situación y funciones en el marco del derecho a la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 53(1), 89–98. <https://doi.org/10.17811/rifie.20228>
- Pasarín Lavín, T., Renuncio, L. y Fernández Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141-150. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242>
- Pedraza Pinto, M. (2022). Percepciones docentes sobre la implementación del PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/64587>
- Pedraza Vargas, S. F., Urrego Rodriguez, E. A., Contreras Suarez, A., & Mazo Cortes, J. M. (2024). Valoración del índice de inclusión en cinco colegios del municipio de Cajicá – Cundinamarca, Colombia. *Sophia*, 20(1). <http://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1363>
- Pérez Peña F, Cobaisse Ibáñez M, Villagrán Pradena S, Alvarado R. (2023). Aspectos generales del uso de métodos mixtos para investigación en salud. *Medwave*, 23 (10). <https://doi.org/10.5867/medwave.2023.10.2767>
- Pérez, L. (2016). Praxis inclusiva, para la atención de necesidades educativas especiales en el sector rural de Bucaramanga. *Praxis & saber*, 7(15). 127 – 145. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5726>
- Pérez, L., Sánchez, S., & Rabazo, M. J. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos*, 51, 1183-1193. ISSN: 1579-1726. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>

- Piña Reinoso, L.E., Rodríguez Rodríguez, R.A., Rodríguez Rodríguez, H.J. y Galarza Tipán, J.I. (2024). Educación inclusiva, una mirada al futuro. *RECIMUNDO*, 8(1), 367-376. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(1\).ene.2024.367-376](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(1).ene.2024.367-376)
- Puigdemívol, I. (2022). Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión. *Voces de la educación*, 9(17), 20-42.
- Quinceno, E., Tamayo, W., & Velásquez, Y. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación*, 16(3), 1-35. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>
- Quispe, M., Concha, J., & Quispe, M. (2023). Actitud del docente en la educación inclusiva. Horizontes: *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 239-253. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza–aprendizaje. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 30, 211-230.
- Reina Avila, K., & Lara Buitrago, P. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, 24, e11381. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381
- Rivera de Antonio, F. (2017). El síndrome asperger: estrategias, soluciones para una inclusión efectiva. *Actualidades pedagógicas*, 69, 133-165. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4078>
- Robayo, L. & Cárdenas, M. (2017). Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some PROFILE journal authors. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, (19), 121-136. <https://www.crossref.org/ iPage?doi=10.15446%2Fprofile.v19n1.61075> EDUCACIÓN Y CIENCIA |0120-7105 | Num. 24 | 2020 |e11381
- Rojas, L., Arboleda, N., & Pinzón, L. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.6>
- Serafica, J., & Muria, N.M. (2023). The Relationship Between Academic Burnout and Resilience to Academic Achievement Among College Students: A Mixed Methods Study. *Psych Educ*, 2023, 14, 697-712. doi:10.5281/zenodo.10025884, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4615775>

- Sisto, M., Pérez Fuentes, M. del C., Gázquez Linares, J.J., y Molero Jurado, M. del M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Suria Martínez, R. Villegas Castrillo, E. (2024). Dificultades del profesorado en el cumplimiento de adaptaciones curriculares para la inclusión: perspectivas de género, edad y experiencia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 211-218. DOI: 10.17060/ijodaep.2024.n1.v2.2688
- Tilano, L., Cardenas, A., Betancur, I. Rivera, L., Gómez, B., Arango, J., Moreno, R., & Jaramillo, A. (2014). *Tools facilitating communication for the deaf*. *Educación y Educadores*, 17, 468-480. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.4>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, 1994.
- UNESCO. (2018). La inclusión en la educación. www.unesco.org/es/education/inclusion.
- UNESCO. (2020). Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación. UNESCO. <https://www.enehrl.edu.mx/publicaciones-unesco/9-guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion#:~:text=A%20trav%C3%A9s%20de%20esta%20Gu%C3%ADa%20la%20UNESCO%20tiene,la%20puesta%20en%20marcha%20de%20las%20acciones%20correspondientes>.
- UNESCO. (2022). *Una mirada sobre la educación inclusiva*.
- UNICEF. *Plan Estratégico del UNICEF para 2022-2025*. Recuperado de: *Plan Estratégico del UNICEF para 2022-2025 | UNICEF*
- Urbulu, C. (2023). *Definición de hipótesis de investigación*. DOI:10.13140/RG.2.2.28075.21281
- Vásquez, D. (2015). Políticas de educación inclusiva: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y educadores*, 18, 45-61. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Vila, E. S., Rascón, T., & Calderón, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva [Disability, stigma and suffering in schools. Emerging narratives for the right to inclusive education]. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>.

- Vivek, R. & Chandrakumar, S. (2023). A critical review of the mixed method application and its criticism. *Social Work and Education*, 10 (2). 242-253. DOI: 10.25128/2520-6230.23.2.8
- Vivek, R. & Nanthagopan, Y. (2021). Review and comparison of multi-method and mixed method application in research studies. *European Journal of Management Issues*, 29 (4), 200–208. <https://doi.org/10.15421/192119>
- Vogl, S. (2023). Mixed Methods Longitudinal Research. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 24 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.1.4012>
- WARNOCK, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En *Revista de Educación, Número Extraordinario*, pp. 45-73. Informe Warnock (1987) (luisarro.es)
- Yarza de los Ríos, V. (2011). Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil personal o productor de saber? *Curriculum sem fronteiras*, 11(1), 34-41. <http://200.24.17.10/handle/10495/3924>
- Yarza, A., Rojas, H., & López, J. (2013). Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía de las reformas neoliberales de la universidad y la educación superior en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 35-49. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3175>
- Yépez, A. G. & Castillo, M. R. (2020). La inclusión educativa en la Universidad Central del Ecuador desde las percepciones del estudiantado. *Retos de la Ciencia*, 4(8), pp. 1-14.

Anexo 1 *Consolidado Cuestionario Abierto*

CONSOLIDADO CUESTIONARIO ABIERTO PARA DOCENTES

Objetivo: Evaluar la percepción del profesorado sobre la política de educación inclusiva en Colombia.

1. Que necesidades formativas requiere para el trabajo con niños con barreras de aprendizaje o necesidades educativas especiales.
2. Qué valoración hace sobre el decreto 1421 que rige la educación inclusiva para el avance de una educación equitativa de calidad.
3. Describa los recursos físicos y pedagógicos que requiere la institución para el favorecimiento de la educación inclusiva

Objetivo: Evaluar la visión de las familias en términos de la ejecución de la política de educación inclusiva.

1. Indique como podría la escuela atender al alumnado con diferentes necesidades educativas para garantizar que se sientan integrados y apoyados en el entorno educativo.
2. Qué valoración hace como padre de familia sobre la política de educación inclusiva,
3. ¿Qué tipos de mejoras se requiere en la Institución para que las necesidades físicas, emocionales y pedagógicas de todos los estudiantes sean atendidas?

Objetivo: Valorar las necesidades socioemocionales del alumnado inclusivo.

1. ¿Considera que sus necesidades educativas, físicas, pedagógicas y emocionales han sido atendidas en la institución educativa?
2. ¿Qué tipo de mejoras se requiere en la institución para que las necesidades educativas emocionales de los estudiantes sean atendidas?

PREGUNTA 1 ¿QUÉ NECESIDADES FORMATIVAS REQUIERE PARA EL TRABAJO CON NIÑOS CON BARRERAS DE APRENDIZAJE O NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Juan Cortez: Es importante que como docentes seamos formados en estrategias para preparar a la población con necesidades educativas especiales según sus requerimientos en lo cultural, deportivo, artístico y académico, pues son diferentes las situaciones que con ellos se nos presentan en el aula pero que podríamos desempeñar un papel más efectivo si logramos avanzar en sus talentos desde sus gustos y necesidades, pero desconocemos de las estrategias que se adaptan para cada caso. Así mismo es importante que se nos capaciten constantemente para garantizar la sociemocionalidad en general de todo el alumnado desde estrategias lúdicas. Finalmente es importante la formación en manejo de material didáctico para estudiante con barreras de aprendizaje.

Patricia Riascos: Es importante que seamos capacitados para conocer e identificar las habilidades, posibilidades condiciones, limitaciones y estilos de aprendizaje, además de la elaboración de planeaciones mediante estrategias individualizadas para cada situación que presenta nuestros estudiantes y las modificaciones requeridas en tiempo, material, metodología, espacio físico necesarias en el camino para evitar que el estudiante se frustre. Finalmente es necesario la capacitación para elaborar evaluaciones según las necesidades, el trabajo por procesos, los reportes y documentación que se nos solicita en estos casos.

Carlos Marín: En realidad, no contamos con la formación para atender a esta población, podríamos ser capacitados por el docente de apoyo, pero en algunos casos, como en una institución donde yo laboré la docente de apoyo fue trasladada y durante ese año no se realizó nada por la inclusión; además, cuando estuvo presente la docente, le faltaba mucho dominio en torno a la inclusión y no pudo orientar a los docentes, ella debería ser la encargada de dar las pautas para el trabajo con el alumnado, pero solo se enfocaba en decir que se requería las guías especiales. Por eso cada uno trataba de trabajar como pudiera o se llenaba formatos por llenar, pero sin ningún sentido.

Sobre el decreto en mi opinión estamos como ruedas sueltas sin horizonte, comenzando porque en el caso que cite anteriormente, la docente de apoyo no tenía enfoque, no capacitaba y la atención a los estudiantes no lograba resultados satisfactorios. Por ello la percepción mía y la de todos los compañeros en ese momento era que esta normatividad no funciona y el panorama continua igual, pues ni tan solo se cumple con la capacitación necesaria que se profesa en el texto; además la percepción generalizada entre los docentes es que ya que el estado nos lanzó la pelota de esta responsabilidad, como se diría coloquialmente, al menos deberían garantizar-nos la capacitación, porque es muy difícil trabajar así sobre todo cuando uno desconoce muchas cosas en torno a esto y genera mucho estrés no saber dominar ciertas situaciones o conductas y a la vez desmotivación cuando uno desea hacer algo por aquellos niños que requieren un apoyo pero no sabemos cómo y mucho menos con qué.

Oscar Cárdenas: Las necesidades formativas que poseemos como docentes en el tema de inclusión en primera instancia es el conocimiento de las características de los diagnósticos de los estudiantes, las estrategias y meto-

dologías que debemos llevar a cabo para lograr aquellos aprendizajes básicos para que el estudiante pueda integrarse y desenvolverse en sociedad.

Creo que la principal necesidad formativo es sobre herramientas para tratar de manejar en el aula algunas condiciones, características de los estudiantes por ejemplo en el caso del TDH, reconocer si es más auditivos, kinestésico o visual, además de herramientas para poder identificar ciertos trastornos o deficiencias y poder plantear una clase de acuerdo al diagnóstico que presenta el estudiante

Álvaro Estupiñan: Una de las necesidades formativas para el trabajo con estudiantes que presentan barreras en el aprendizaje es el trabajo con el DUA que es el diseño universal del aprendizaje donde se realizan todos los ajustes necesarios y todos tengan la oportunidad de aprender. Otro tipo de formación que se requiere es el PIAR que se lo hace de manera más individual y específica dependiendo de los trastornos que tenga el estudiante, en común acuerdo con el gestor, el estudiante y el compromiso con padres de familia, lo cual nos ayudaría a realizar un acompañamiento continuo en el proceso de aprendizaje de los niños

Luis Cortez: Las necesidades formativas siempre están presentes en nuestro diario vivir, sobre todo cuando hacemos parte del equipo docente, pero en este caso nunca he recibido capacitación, me gustaría que el estado ya que nos delegó este reto, debería cumplir con los recursos y capacitarnos en el uso de implementos tecnológicos avanzados que podamos utilizar en el trabajo con las necesidades educativas y las estrategias para lograr un trabajo efectivo con este grupo de alumnado.

Aura Narváez: Para trabajar efectivamente con estudiantes con barreras en el aprendizaje o necesidades educativas especiales, los docentes deben contar con una serie de habilidades y conocimientos clave en lo que no nos han capacitado, incluso en nuestra formación académica ya que fue hace algún tiempo cuando estos términos estaban comenzando a tratarse. Por lo anterior considero necesario la formación en educación especial y pedagogía inclusiva, así como conocimientos sobre las diferentes discapacidades y necesidades educativas especiales. También es fundamental desarrollar estrategias para adaptar el currículo y materiales educativos, técnicas para fomentar la comunicación y el lenguaje y por supuesto la capacitación en tecnologías asistidas y recursos accesibles para el apoyo de la población con barreras en el aprendizaje. Además, es esencial la formación en habilidades para trabajar en equipo con profesionales de apoyo y comprender la legislación y políticas educativas inclusivas, garantizando así una educación de calidad y accesible para todos los estudiantes.

Necesitamos una capacitación constante y permanente porque la labor educativa es cambiante y trae nuevos retos cada día, sería bueno que nos capaciten para lograr trabajar eficazmente con la población neurodivergente, en ocasiones resulta complejo y terminamos trabajando igual con todos y lo único diferente que hacemos es valorarles menos a los que presentan alguna barrera en aprendizaje porque desconocemos el manejo para cada diagnóstico, esto nos lleva a pensar que también requerimos ser capacitados en cuanto a estrategias didácticas y metodológicas aplicables para cada condición que presente el niño.

Nelsy Pacheco: Como docente requerimos capacitaciones en educación inclusiva ya que en la mayoría de casos no sabemos cómo atender a la población con discapacidad, por ejemplo, en el caso de que en mi institución

llegaran estudiantes con discapacidad auditiva, visual o motora no sabría cómo orientarlos, considero que sería necesario tener de base en nuestra institución una persona especializada que atienda estos casos y nos brinde la orientación y formación para saber que ruta tomar en torno a cada diagnóstico. Igualmente es necesario la capacitación en el manejo de material didáctico, la aceptación de la comunidad con la población de inclusión y las adaptaciones curriculares.

PREGUNTA 2: ¿CUÁL ES SU VALORACIÓN AL DECRETO 1421 QUE RIGE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COLOMBIANA?

Juan Cortez: La valoración en una escala de 1 a 10 debe ser de un 8, la razón por la cual doy este valor, obedece a que tiene muchos vacíos, con respecto a que no se ha tenido en cuenta en las instituciones la implementación del personal con el perfil adecuado para esta población. Sin embargo, el decreto tiene como objetivo reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en los aspectos de acceso, permanencia y calidad, para que los estudiantes puedan transitar por la educación desde preescolar hasta educación superior. Así mismo resulta complejo la aplicación de la normatividad cuando existen tantos recursos humanos y físicos que se requieren para dinamizar la política inclusiva con los que no se cuentan, por ejemplo, existen instituciones donde no se tiene orientador escolar ni con profesional de apoyo, es imposible de esta manera avanzar en términos de favorecimiento a la población con necesidades educativas especiales.

Patricia Riascos: Como Psicóloga el decreto 1421 es un decreto muy bueno, basado en los derechos de las personas con discapacidad y la integración de las personas, buscando la inclusión a la vida social, parte del hecho de que todas las instituciones deben trabajar bajo estos principios para todos los estudiantes mediante el modelo universal de aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones de los estudiantes y para evaluar por procesos brinda el PIAR como posibilidad para brindarle a los estudiantes las herramientas para que se pueda más adelante integrarse a la sociedad.

Como docente, aunque es un reto para nosotros y para todos los actores, requiriendo muchas cosas para que las instituciones logren una educación eficaz, sobre todo para la población neurodivergente.

Hay muchas cosas que dicta la norma que son favorables, pero se requiere capacitación docente para que podamos lograr adaptarla al contexto, además requiere personal de apoyo y mayor compromiso por parte del estado y de los docentes para que se pueda trabajar desde los principios regidos por la 1421

Carlos Marín: Teniendo en cuenta el decreto 1421 sobre educación inclusiva puedo decir que este no se está cumpliendo como tal, hay elementos que si bien están planteados en el papel en la realidad no existen, como por ejemplo los centros de apoyo y acompañamiento a estudiantes con barreras o condiciones de discapacidad; además el apoyo estatal es mínimo y se ha dejado a merced del docente la responsabilidad sin brindarle las herramientas necesarias para ello. En consecuencia, se visualiza como si el docente fuese un cuidador a quien se le ha delegado la responsabilidad de hacer los que este a su alcance, aunque en el trayecto se equivoque.

Oscar Cárdenas: El decreto no tiene un enfoque diferencial, no toma en cuenta que no es lo mismo trabajar con estudiantes de inclusividad en la guajira en que Bogotá, donde encontramos mejores condiciones de tratamiento o acceso a diferentes ayudas que en otros contextos no existen, creo que esa es la observación que le haría al decreto pues no se ajusta a todos los contextos colombianos.

Álvaro Estupiñán: En lo literal el decreto 1421 tiene aspectos favorables como la búsqueda de una educación de calidad para todos mediante la reglamentación de la educación inclusiva, eliminando barreras y buscando apoyos integrando a la población con necesidades de aprendizaje en una aula ordinaria; pero resulta ineficaz en el cumplimiento de recursos, los apoyos son escasos en la realidad, sumado a los pocos o nulos espacios de capacitación y responsabilizando a las instituciones de situaciones para las cuales no están preparadas.

Luis Cortez: Me parece que el decreto 1421 es un elemento muy bien creado para ayudar a las personas que necesitan estar en una sociedad que sepa adaptarse a ellos. La problemática aparece cuando este no se cumple correctamente, ya que no existe los recursos y el personal idóneo, activo que esté trabajando en la causa. Parece que el objetivo se ha quedado en bonitas palabras mas no en hechos concretos.

Aura Narváez: El Decreto 1421 de 2017 representa un importante paso hacia la educación inclusiva en Colombia, al establecer lineamientos que garantizan una educación de calidad para todos, sin discriminación. Este decreto reconoce y valora la diversidad, promueve la inclusión y asigna responsabilidades claras a las instituciones educativas. Además, fomenta la accesibilidad y adaptabilidad, y prioriza la formación docente en educación especial, lo que refleja una valoración positiva. Sin embargo, es crucial mejorar la implementación y seguimiento de este decreto para asegurar su efectiva aplicación y maximizar su impacto en la educación colombiana.

Finalmente, si damos una percepción desde la práctica, el decreto es que no es muy positivo para los niños porque el objetivo principal es la inclusión, pero en realidad en muchas ocasiones terminan siendo discriminados o excluidos porque el solo hecho de evaluarlos o entregarles una actividad distinta a los demás hace que se note una distinción y señalamiento por parte de sus compañeros que identifican que se les está dando un trato diferente al del grupo.

Nelsy Pacheco: Considero que es favorable porque intenta garantizar el derecho del acceso a la educación como espacio propicio para la socialización y contacto entre pares. Pero lastimosamente no garantiza los recursos y herramientas indispensables para prestarles un servicio de calidad, sumado a que como docentes no poseemos la capacitación adecuada para atenderlos de forma eficaz, así como los espacios y el tiempo necesario pues este se divide entre su atención y la que requieren el total del grupo de estudiantes, es muy importante que la norma y las entidades garanticen la asignación de un personal idóneo en el área por institución que dinamice estos procesos buscando una verdadera educación inclusiva. La verdad no se ha mirado el impacto de este decreto en las comunidades educativas por eso no podríamos decir que es una valoración favorable, porque no se completa la formación docente como lo estipula ni tan siquiera al 5%.

PREGUNTA 3. DESCRIBA LOS RECURSOS FÍSICOS Y PEDAGÓGICOS QUE REQUIERE LA INSTITUCIÓN PARA EL FAVORECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Juan Cortez: En primera instancia, el docente de apoyo debe ser especializado en las problemáticas que aquejan a los estudiantes en cuanto a barreras de aprendizaje; además la política debe garantizar la disposición de recursos educativos didácticos, material audiovisual, medios didácticos informáticos, soportes físicos y otros, que proporcionan un mayor interés en las diferentes temáticas de los currículos de las áreas de formación, así mismo garantizar la capacitación a los docentes y padres de familia.

Patricia Riascos: Los recursos físicos son carentes sobre todo en las zonas rurales y es difícil encontrar una institución que cuente con todas las características físicas que requiere la inclusión, como material didáctico para baja visión o audición o si es existente el docente no está capacitado para manejarlo. En lo pedagógico falta inversión en el personal de apoyo para orientar estos procesos eficazmente, las entidades territoriales deberían de capacitar y formar a todos los docentes en estas herramientas y no solo a los docentes de apoyo para que se pueda dinamizar la política inclusiva.

En los procesos de aula se necesita que el docente sea proactivo y busque la información necesaria mediante la autoformación al menos para brindar soluciones leves a la problemática.

Carlos Marín: En cuanto a los recursos se necesita urgente un personal en psicología por institución y no por municipio o zona que realice las valoraciones y seguimientos respectivos con un adecuado manejo de los diferentes diagnósticos de los estudiantes; es importante que el estado reconozca el derecho de este servicio al que deberían tener acceso todos los niños y jóvenes, pero se escuda en la cantidad de estudiantes para no asignar un profesional de apoyo y sobrecarga a estos servidores los cuales por mucho logran pasar por cada institución cada 15 días, es evidente que el tiempo no va a permitir una valoración y un seguimiento acertado, más aun cuando se trata de que en las escuelas cada niño tienen unas características propias de sus contexto familiares, físicos y emocionales influenciado por la edad en la que se encuentre. Igualmente es importante la adecuación de espacios y la dotación de material de apoyo

Oscar Cárdenas: Sobre todo, en las instituciones de carácter rural el tema de los recursos, la adecuación, el acceso a las aulas la movilidad, las tecnologías, herramientas como braille y sin duda alguna la cualificación del personal es un tema muy importante para dar cumplimiento a lo que se plantea, pero en la mayoría o podría decir que en todo el país no se cuenta con esta serie de apoyos que podrían favorecer la labor docente.

Álvaro Estupiñán: Los recursos físicos que necesita nuestra institución son: salones amplios para que los estudiantes puedan sentirse más cómodos, espacios para su tiempo libre, lugares específicos para poder practicar diferentes actividades como: el canto, pintura, manualidades, entre otras.

Los recursos pedagógicos necesarios serían: libros adecuados para cada necesidad educativa aparatos tecnológicos, materiales didácticos para cada caso en particular

Luis Cortez: Para favorecer la educación inclusiva, las instituciones educativas deben contar con una serie de recursos que garanticen la accesibilidad y adaptabilidad para todos los estudiantes. En este sentido, se requieren recursos físicos como instalaciones accesibles y adaptadas, equipamiento especializado como sillas de ruedas y baños adaptados, y tecnologías asistidas como lectores de pantalla y software de acceso.

Además, es fundamental disponer de recursos pedagógicos como materiales educativos adaptados y accesibles, un currículo flexible y adaptable, estrategias de enseñanza diferenciada y formación docente continua en educación especial. Finalmente, el apoyo de profesionales especializados, como psicólogos y terapeutas ocupacionales, es crucial para asegurar una educación de calidad y accesible para todos los estudiantes.

Para realizar un buen trabajo con los niños se requiere unos espacios diferentes, amplios, con mobiliario especializado que eviten la rigidez educativa, tecnologías, espacios recreativos y para la movilidad, rampas, sanitarios y material didáctico que en conjunto brindan condiciones para un mejor aprendizaje.

Aura Narváez: En realidad, son muchos los recursos faltantes para la educación en general más aun para la educación inclusiva, que no solo se convierte en un reto sino en un trabajo extra para el docente, por lo que pareciera que no tuviera un doliente nadie se hace responsable totalmente y nadie lucha por sus mejores condiciones, tampoco se cuenta con un buen apoyo financiero para sacarla a flote.

Se requiere material audiovisual, material didáctico, guías y material para elaborar manualidades o para fortalecer habilidades innatas como el arte y el deporte para todos y especialmente a la población con discapacidad. La situación del mobiliario y recursos para apoyar a la educación inclusiva y juegos que posibiliten la integración son totalmente escasos.

CONSOLIDADO CUESTIONARIO ABIERTO PARA PADRES DE FAMILIA

PREGUNTA 1. INDIQUE COMO PODRÍA LA ESCUELA ATENDER AL ALUMNADO CON DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS PARA GARANTIZAR QUE SE SIENTAN INTEGRADOS Y APOYADOS EN EL ENTORNO EDUCATIVO.

Diana Estupiñán: Para atender eficazmente se requiere comprender que cada estudiante es diferente en su forma de pensar y actuar creo que se debe hacer una evaluación individual en cada estudiante para identificar las dificultades de aprendizaje, luego desarrollar actividades que le permitan fortalecer sus capacidades, para ello también es necesario que los docentes reciban suficientes capacitaciones para que de forma pedagógica pueda atender al estudiante y fomentar en ellos habilidades como la lectura.

Sofía Díaz: Para atender a la población con necesidades especiales y en general a todos los estudiantes sería necesario que la institución se dedicara realmente al aprendizaje desde el ser, forjando valores, antes que la parte académica y profesional, deberían de formarlos como personas íntegras, autónomas, empáticas, resilientes,

estos y otros valores son los que principalmente les va a servir donde quiera que vayan y a lo que se enfrenten, ya que uno como padres los orientamos pero la sociedad los daña, debido a que en los colegios se encuentran con personas sin principios morales y en su necesidad de defensa, nuestros hijos asumen los mismos actos.

Igualmente, la institución necesita adaptar el currículo y capacitar a los docentes en estrategias inclusivas para crear un entorno de respeto y comprensión, es importante lograr que los docentes conozcan las características de los estudiantes y capacitarlos en la forma más favorable para que ellos comprendan.

Ana Sotelo: Considero importante que para la población con necesidades educativas especiales y en general para todos los estudiantes, se enfatice en el buen uso de la tecnología, el inglés y asegurar que se puedan desempeñar en una labor o emprendimiento como por ejemplo una especialidad tecnológica o agropecuaria. Igualmente es necesario mejorar las condiciones físicas como baños y espacios de movilización sobre todo para situaciones en las que un estudiante tenga dificultades para hacerlo, sumado a la necesidad de un profesional especializado para la atención de todas las situaciones que presentan todos los estudiantes en general.

Lorena Narváez: Para mí es necesario que tanto docentes como directivos se encuentren actualizando de acuerdo a los requerimientos de las nuevas juventudes, no se puede seguir pensando a la antigua cuando la juventud va a mil por hora en un mundo lleno de innovaciones sumado a las situaciones, problemáticas y requerimientos que esto implica para cada niño.

Por otra parte es necesario solventar las necesidades de transporte para todo el estudiantado en general y en particular para aquellos que en algún momento llegaran a presentar una dificultad física, el transporte escolar actual no brinda las condiciones; así mismo la situación de los sanitarios ha sido uno de los problemas que tiene la institución para todos los niños en general, muchísimo más para la atención a la discapacidad y en cuanto al aprendizaje siempre hace falta profesores jóvenes que aporten nuevos métodos de enseñanza y personal que puedan aconsejar a los adolescentes porque cada etapa en ellos merece ser atendida y evaluada por profesionales como psicólogos etc.

Considero que lo primordial para poder hablar de una educación inclusiva es que los estudiantes sean escuchados, que sus opiniones sean tomadas en cuenta, que se acabe con los apegos a estudiantes, que no se juzgue antes de escuchar. De nada sirve que digan que se expresen si esto solo va a servir para ser señalados

Astrid Córdoba: Es necesario realizar una evaluación para identificar sus necesidades con apoyo de terapeutas o especialistas en la educación y hacer una inclusión en actividades grupales con los estudiantes, además de mantener más la comunicación con los padres de familia

Isabel Lopera: En mi opinión es depende el grado de sus necesidades, en mi situación creo que hasta cierta parte si se atienden las necesidades pero veo otras situaciones en las que se requiere tener a profesores especializados para que puedan atender algunos casos particulares y que ayuden a integrar y colaborar con los compañeros que tengan alguna necesidad o condición especial, es también importante capacitaciones a los docentes

en educación inclusiva para que las clases sean más dinámicas, que valoren el trabajo que hace cada niño le den el tiempo necesario según sus necesidades y en el caso de mi hijo clases y textos cortos.

María López: Es importante que la institución se preocupe tanto por el aprendizaje como por lo emocional y eso cuenta mucho para el proceso de cada estudiante y más aún si tienen alguna barrera, cuál sea que fuese el caso pienso que sí sería necesario evaluar a los estudiantes de acuerdo a su capacidad así como últimamente lo han estado implementando ya sea en actividades de clase como también en los exámenes porque no les alcanza el tiempo para terminar las actividades programadas dado a que su ritmo es diferente, también cuando el trabajo sea de grupo tratar de que no los aíslen para que no se sientan mal y así su trabajo sea más provechoso

Igualmente es importante favorecer apoyos como el transporte escolar sanitarios, espacios recreativos y metodologías de trabajo, además de un personal en psicología permanente.

Yudy Vásquez: Es importante que la institución con su personal docente y administrativo esté preparado para dar un manejo adecuado a los alumnos con necesidades educativas especiales, primero hacer un proceso de identificación de la población, realizar una caracterización socio familiar (para facilitar un apoyo integral comprendiendo que las barreras de aprendizaje son diversas) y segundo tener un plan de acciones educativas para abordar un trabajo metodológico diverso y a la vez incluyente, reconociendo que no todos los estudiantes aprenden igual, si pueden aprender explorando con sus propias habilidades, capacidades y ritmos de aprendizaje.

La institución podría atender a los alumnos con necesidades educativas especiales profundizando el conocimiento de la dificultad de cada estudiante, normalizando aquellas dificultades con el resto del alumnado, trabajando en la autoestima del cada alumno, enfatizar la integración.

Profe creo que como docentes e institución deberían darse la oportunidad de conocer más a fondo a los estudiantes, en cuanto a cómo viven en su familia, más aquellos niños q sus características son muy distintas, duras de sobre llevar, ya q por algún motivo ellos así tampoco pueden rendir en cuanto a lo académico, creería que a estos niños hay q ayudarlos más que a los que sabemos, que están bien en disciplina y académicamente, talvez estos niños que de alguna manera buscan llamar la atención con su comportamiento y agresividad de alguna manera están buscando ser escuchados y no les damos la oportunidad de conocer que les está pasando; siento que a veces como padres no sabemos si estamos educando bien a nuestros hijos, por q ellos se comportan tan diferente en nuestras casas y al salir de ellas se transforman en otras personas.

También creo necesario que se identifique el tipo de necesidad que tenga cada niño y que las instituciones sean capacitadas para manejar dichas las situaciones, todo esto tendría éxito si el docente lo aplica con la paciencia que se necesita para estos casos.

PREGUNTA 2: ¿QUÉ TIPOS DE MEJORAS SE REQUIERE EN LA INSTITUCIÓN PARA QUE LAS NECESIDADES FÍSICAS, EMOCIONALES Y PEDAGÓGICAS DE TODOS LOS ESTUDIANTES SEAN ATENDIDAS?

Diana Estupiñán: Se requiere concursos de lectura comprensiva para que le estudiante se motive y se ejercite mediante actividades lúdicas y así pueda resolver la dificultad o necesidad que presente, también se requiere fomentar la inclusión social y la interacción entre estudiantes, que la institución brinde un apoyo emocional y de consejería a estudiantes que lo necesite para que mejoren el bajo autoestima, dialoguen con la familia del estudiante para mirar cómo resolver las dificultades o necesidades que presente cada estudiante y de esta forma fomenten el respeto en la institución promoviendo la comprensión y la aceptación de las diferencias de cada estudiante

Sofía Díaz: Los profesores, deben de ser neutrales, no tener preferencias debido a que los mismos estudiantes se dan cuenta quién merece llevarse los méritos y quien no, sucede que desde la premiación y los títulos están exaltando a personas sin principios, entonces estas personas seguirán de mal en peor, haciendo el daño y los demás alumnos como se dan cuenta de que a estas personas las premian, ellos también asumen ese rol, llegando hacer igual.

Para que las necesidades educativas emocionales sean atendidas, la institución debe implementar programas de educación emocional, contar con psicólogos, capacitar a los docentes en salud mental para que también ellos puedan apoyar a los alumnos y fomentar un ambiente de apoyo donde los estudiantes puedan expresarse libremente, además los docentes deben ser capacitados en cuanto a la inteligencia emocional para que ellos puedan asumir ese rol tan importante de impulsar el desarrollo integral de nuestros hijos, considerando que favorece a la construcción y fortalecimiento de valores, que enseñen a llevar vidas emocionalmente más saludables, que impulsen la convivencia pacífica y armónica.

Por otro lado, el gobierno debe garantizar los gastos necesarios para la educación en general y puntualmente para la educación inclusiva ya que se ahorrarían mucho dinero formando personas para una mejor sociedad y generando desarrollo en nuestro país, menos presos en las cárceles, menos heridos en los hospitales y menos mendigos en las calles, proporcionaría una generación sana mentalmente.

Ana Sotelo: En lo físico se requiere unos salones bien pintados con cielos rasos para que se mantengan fresco permitiendo tranquilidad en las clases dentro de instalaciones adecuadas acompañadas de excelentes estrategias pedagógicas. De igual forma es urgente un psicólogo permanente y para casos especiales de aprendizaje un terapeuta ocupacional que estén al tanto de las situaciones de los estudiantes.

Lorena Narváez: Es supremamente importante para la institución tener a un psicólogo para la atención de las barreras y de las diferentes situaciones emocionales de los estudiantes y sus familias, alguien que pueda planear actividades para manejar las emociones en el salón de clases y actividades con padres de familia sobre la educación emocional para una mejor convivencia.

Astrid Córdoba: Tener especialistas en la materia para que brinden talleres y toda la información que los estudiantes necesiten para poder apoyar e integrar a sus compañeros, sería importante un psicólogo infantil, adecuar las aulas, evitar la contaminación visual y auditiva sobre todo para aquellos estudiantes con alguna barrera en el aprendizaje; así mismo es necesario que los docentes tengan en cuenta las recomendaciones que hacen los profesionales de la salud para el manejo del niño que presenta una condición especial.

Isabel Lopera: Yo si pienso que las capacitaciones son de mucho apoyo para los docentes para evidenciar cuando algún estudiante está presentando alguna dificultad, por qué muchas veces los padres de familia no aceptamos los inconvenientes que tienen nuestros hijos o lo que está pasando con ellos y el temor a que sean discriminados hace que no hablemos del tema, entonces sería difícil para ustedes como docente saber lo que pasa con cada uno de ellos sino tienen un soporte o documento de un profesional porque en ocasiones nos negamos a aceptar y a llevarlos. Por eso es importante solicitar personal de apoyo permanente que nos guíe en este sentido.

En mi opinión la institución no cuenta con personal capacitado para atender a los estudiantes con discapacidad o con alguna condición especial de salud; tampoco cuenta la planta física adecuada para ellos. Son Estudiantes que por su condición requieren de cuidados especiales, una planta física adecuada y personal profesional, por lo tanto, conformando un buen equipo capacitado sí se daría eficaz mente atención a los estudiantes en estas condiciones como lo dicta la norma. También podría crearse espacios de tiempo extraescolar de atención y apoyo a los estudiantes que tengan barreras en el aprendizaje para que se les pueda nivelar o avanzar en aquellas cosas que no se han logrado en el horario de clase.

Finalmente considero que se requiere un buen psicólogo y mayor compromiso de los padres de familia con sus hijos

María López: Para que las necesidades educativas emocionales sean atendidas oportunamente en la institución, se hace necesario y urgente un profesional de apoyo de manera permanente, psicólogo o trabajador social.

Pero lastimosamente, eso no depende de la institución, entonces se recomienda que el personal docente con la orientación del profesional de apoyo, realicen un plan de acciones y enrutamiento (intersectorial) para intervenir en los casos que logren identificar en la institución o en los casos donde directamente la población estudiantil busque ayuda. Esto último pasa cuando la comunidad educativa se encarga de informar que la institución les ofrece ese acompañamiento o espacio para cuidar su salud emocional y mental.

Es necesario que se continúe orientando a estudiantes y familias en la importancia de la salud mental para un aprendizaje exitoso y significativo mediante la escuela de padres. Así mismo resaltar la importancia del manejo o gestión de emociones. (Inteligencia emocional) y por último, como padres y educadores, nuestro compromiso es acompañar, guiar y orientar con el ejemplo, respeto y empatía.

Yudy Vásquez: Creo que deberían realizar charlas de integración de la familia, con padres y estudiantes por cada grado, a veces como padres cometemos errores y no sabemos a ver las cosas, y nos duele aceptar la realidad, sería muy bueno que personas profesionales nos ayuden a buscar soluciones a las dificultades que se nos presentan con nuestros niños, sabemos que hoy en día vivimos en una sociedad que se ha encargado de destruir a

la humanidad, entonces creería que debemos buscar ayuda para sobrellevar cada días las dificultades que se nos presentan con ellos

Atender y prestarles atención a los comportamientos de los estudiantes, hay docentes que si pero otros nada, más normalizan la parte emocional del estudiante, claro está que uno entiende que es agotador para los docentes estar pendiente de tantos estudiantes, pero hay cosas que ameritan su atención, al igual que tengan estrategias prácticas para contrarrestar un poco lo de la parte emocional ya sea charlas con psicología grupal y ese tipo de actividades de apoyo

CONSOLIDADO CUESTIONARIO ABIERTO ESTUDIANTES

PREGUNTA 1: ¿CONSIDERA QUE SUS NECESIDADES EDUCATIVAS, ¿FÍSICAS, PEDAGÓGICAS Y EMOCIONALES HAN SIDO ATENDIDAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

Eduard Sánchez: No, porque en la Institución faltan recursos que estén adaptados para cada estudiante, los maestros no están capacitados correctamente para ciertas necesidades educativas de los estudiantes, además es difícil para los maestros tener el control de todos ya que es muy complicado y por aquella razón no estarán informados correctamente en la situación actual del estudiante. Es decir, algunos maestros se enfocan en la rebeldía o comportamiento del estudiante y en cierto modo pocas veces se interesan en saber qué les pasa, piensan que registrando al estudiante en un seguimiento o diciéndole qué llamaran al padre de familia, se solucionarían las cosas.

En lo pedagógico no sé qué decirle puesto que a mí me va bien, pero eso no significa que algunas pedagogías de enseñanza no me molesten, aunque en cierto modo hay una profesora que le falta tener un buen control en la clase y gritando, regañando e incluso utilizando su arma educativa que para ella son las anotaciones, en ese sentido es muy difícil aprender, ya que los estudiantes se les da prácticamente lo mismo. También hay otras profesoras que se basan en solo sacar notas, para ellas debe parecer que es bueno ya que así evalúan nuestros conocimientos, pero para algunos estudiantes es agotador y no todos tienen la misma concentración o capacidad para seguir el ritmo en la clase. Ese es mi punto de vista, espero lo comprenda y recalco que, así es como lo vivo y lo que miro.

Por otra parte, me siento incluida con los demás compañeros de mi salón, pero se puede observar que existen algunos compañeros que no lo son y dicen que se sienten excluidos, aunque nuestro grado es muy unido y la mayoría nos apoyamos en ocasiones surgen inconvenientes debido a que se generan discusiones porque no sabemos decir las cosas.

Algunos dicen sentirse mejor solos y permanecen solos durante los equipos de trabajo o durante los descansos debido a que cuando se organizan grupos los demás los dejan por fuera por eso prefieren quedarse callados y aislarse antes que sentirse humillados, de esta manera a veces, aunque los profes intenten incluirlos y como

compañeros los agreguemos, no se logra debido también a su personalidad o porque los profes y compañeros hacen sentir que unos saben más que otros.

Lo que yo le podría añadir profe, es que los profesores deben dejar de enfocarse en una nota, y empezar a importarles lo que aprende el estudiante. Deben empezar a ponerse en los zapatos de los estudiantes y empezar a generarles ayudas a las diferentes situaciones. Si nos ponemos a pensar hay varios estudiantes que empezaron con el mundo de las drogas, otros que nacieron con enfermedades que los limita a aprender, pero eso no significa que no puedan ser ayudados, no me refiero a que los profesores tengan la culpa... Quiero decir que sería importante que sean capacitados o el colegio busque ayudas para ellos. Ya que, así como las drogas o las enfermedades de aprendizaje también hay estudiantes que están llenos de inseguridades y es muy difícil para ellos adaptarse a un grupo y sentirse cómodos. Los profesores deben dejar de señalar, y empezar a preocuparse para que el estudiante cumpla correctamente lo que se va a hacer en un colegio, que es aprender. Siempre nos dicen que el colegio es nuestro segundo hogar, pero hay estudiantes que no creen eso, por lo que empiezan a odiar ese hogar y ya no encuentran el sentido de estudiar, que es algo importante y significativo para el recorrido de nuestra vida. Y no me parece justo que un estudiante por la incomprensión sea del padre, el profesor etc... Recorra a las drogas, al suicidio y cosas peores que pueden encontrar en la calle o hasta en donde supuestamente son entendidos.

Me parece muy bien profe que se interese en mejorar el bienestar del estudiante llegando a lo emocional que es lo que se deja expresar para los demás. Gracias profe por eso, ojalá el colegio mejore de manera intelectual y social.

Tengo una amiga de la que han inventado cuentos y una vez la colocaron en otro grupo que no era el habitual y de repente todos se fueron y la dejaron sola, no solo dicen cosas también son las actitudes, me ha dicho que se quiere ir, porque la invalidan y la hacen sentir como si ella no supiera nada, también hay algunos niños a los cuales nadie les habla de pronto por su personalidad tímida.

Karen Vásquez: En cuanto a las necesidades pedagógicas, físicas y educativas son muy bien atendidas en la institución, pero creo que falta implementar un poco más la atención emocional para los estudiantes. Siento que a mis profesores les falta enseñar de mejor forma sus temas porque no todos, pero si algunos, siento que no se hacen entender respecto a lo que nos están explicando y por ello considero que tienen que mejorar sus métodos de enseñanza para que todos les podamos entender de mejor manera. De todas maneras, la institución brinda todo lo necesario para el estudio como instalaciones adecuadas para que de buena manera se pueda dar la enseñanza.

Mis necesidades físicas si han sido cumplidas en su mayoría, pero en el PAE (Programa de alimentación Escolar) no siento que sea el adecuado para los estudiantes, falta que tengan más nutrición y con mayor variedad, también en el colegio faltan puntos de hidratación como dispensadores en los que podamos tomar agua.

Por otra parte, las necesidades emocionales entre nosotros con los profesores me parecen las adecuadas, pero realmente si siento que a veces puede haber ciertas preferencias por algunos compañeros en el colegio y maes-

tros que no demuestran un total respeto con nosotros siendo demasiado exigentes, pero a su vez enseñando muy poco. Aunque de todas formas si se observa en general mucho respeto, nadie se dice malas palabras ni pelean en el aula de clases ni por fuera favoreciendo nuestra salud emocional.

Cuando he presentado situaciones especiales estas fueron atendidas gracias a la intervención de psicología y el apoyo de mis docentes y mi familia que me han ayudado a mejorar, aunque si se requiere un psicólogo permanente.

Daniela López: Creo que no todas mis necesidades han sido atendidas en la institución ya que a veces no encuentro la ayuda adecuada a algunos problemas emocionales o la psicóloga de la I.E.T.P no me brinda la ayuda necesaria. También he observado entre mis compañeros dificultades emocionales y pedagógicas en la institución, inseguridad, y comportamientos compulsivos, problemas de indisciplina, pero los docentes saben manejar de manera adecuada cuando estos casos se presentan.

Andrea Ibarra: Dentro de las vivencias que yo observó en la institución encuentro desigualdad ya que arman sus grupos de amigos y a veces excluyen a otras personas, no me siento aceptada en el salón y me gustaría que contrataran un psicólogo bueno no como la q tenemos.

En la atención de las necesidades educativas físicas faltan más cosas en la institución como en el área de los baños, en lo pedagógico me siento bien, pero en lo emocional falta ayudar en el manejo de estrés y ansiedad, el apoyo emocional y orientación en cosas como la ansiedad que son cosas que algunos docentes no se dan cuenta y por eso no logran atender a algunos estudiantes

Lorena Vélez: Muchas de las necesidades estudiantiles no son atendidas en la institución, empezando por las instalaciones, los baños son lugar anti higiénico. Por el lado pedagógico no brindan las charlas necesarias y por el ámbito educativo se debería cambiar los métodos de enseñanza de algunos maestros.

En mi caso me siento incluida, pero algunos comentarios de mis compañeros me hacen sentir no incluida; cuando llegué al colegio en primaria, recuerdo que no me sentía acogida pero eso cambio con el transcurso del tiempo por eso en algún tiempo llegue a pensar que me miraban como bicho raro, ahora hacemos grupos con mis compañeros y en ocasiones sin querer hacen comentarios que pueden llegar a herirme sin intención también en algunos casos pareciera que discriminan a los compañeros por el color de piel pero muchas veces considero que no lo hacen con mala intención sino por divertirse.

Victoria Suarez: Consideró en lo personal que el colegio muy bueno y en pedagógico igual, aunque algunos estudiantes dicen que hay algunos profesores que no están dispuestos a explicar nuevamente sino entiendes. Lo que me hace pensar que para lograr una enseñanza con igualdad podría proponer que los profesores enseñen con paciencia y amor los temas de estudio en especial los temas más difíciles y si el estudiante no entiende explicarle otra vez sin hacerle pensar que es una carga para el salón, ya que no todos tienen la misma facilidad para comprender.

Emocionalmente puede ser mucho mejor al igual que en lo físico, en la parte emocional hace falta que todos los niños pasen por psicología porque muchas veces se encuentran mal en sus casas o tienen problemas y no tienen con quien hablarlo, a veces los profesores no logran manejar, interpretar o decir las cosas en el momento de

intervenir en situaciones entre estudiantes haciendo sentir mal. Además, me he llegado a sentir excluida en el momento cuando los compañeros me han dicho o hecho gestos referentes a que tengo una barrera en el aprendizaje

Juan Sebastián Gonzales: Casi siempre son buenos escuchando y ayudando con algunas de las necesidades pedagógicas, educativas, físicas y emociones, aunque en algunos casos no es así, ya que no prestan mucha atención en la parte emocional y física de los estudiantes.

Johana Escobar: Personalmente, considero que mis necesidades educativas, físicas, pedagógicas y emocionales en la institución educativa han sido atendidas de manera parcial. En algunos aspectos, como el acceso a recursos pedagógicos y actividades físicas, siento que he recibido apoyo adecuado. Sin embargo, en cuanto a la parte emocional, puede haber oportunidades de mejorar. A veces no siento que haya suficiente espacio o programas dedicados a la salud mental y emocional, lo cual sería fundamental para un desarrollo integral. Podría decir en un término medio ya que la institución no cuenta absolutamente con todos los implementos necesarios para una buena inclusión en la institución.

PREGUNTA 2: ¿QUÉ TIPO DE MEJORAS SE REQUIERE EN LA INSTITUCIÓN PARA QUE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES SEAN ATENDIDAS?

Eduard Sánchez: Considero importante que los profesores dejen de enfocarse en una nota y enfocarnos más en la parte emocional para avanzar en lo intelectual y social.

Karen Vásquez: Creo que es necesario una buena y continúa atención psicológica o de escucha para que los estudiantes puedan expresarse ser escuchados y así la institución pueda atender estas necesidades, también es necesario espacios para el diálogo entre todos los estudiantes y maestros de forma que hallen la manera de aclarar cualquier malentendido y así lograr que nuestras relaciones con ellos en nuestra convivencia como alumnos y maestros mejoren bastante y no tengamos más problemas ni dificultades a la hora de aprender temas nuevos, logrando así que se aclaren los problemas trabajando en las emociones de cada uno.

Daniela López: Las mejoras que creo que se deben implementar en la I.E.T.P es organizar charlas sobre temas como la depresión y problemas emocionales también que hagan una evaluación a la psicóloga y vean si es la persona idónea ya que algunas veces en lo personal nunca me ha ayudado cuando hablo con ella.

Andrea Ibarra: En mi opinión pienso que sería bueno charlas motivacionales la orientación de un psicólogo, actividades fortalecedoras entre los estudiantes y dinámicas de pensamiento emocional. En cuanto a lo pedagógico desde mi punto de vista, esto se podría mejorar dejando actividades fuera de lo común, estableciendo di-

námicas a gusto de los estudiantes, claramente que se acoplen al aprendizaje que quiera dar el docente, e intercalando un poco los trabajos, ya que a veces se acumulan y algunos son un poco complejos de desarrollar.

Se necesita más atención a quienes la necesitan; niños o jóvenes tímidos, con problemas de aprendizaje, con problemas familiares y emocionales. Que tengan a alguien con quien hablar y expresarse libremente, un psicólogo o psicóloga para que puedan confiar sus inseguridades y poderlos ayudar

La psicóloga va cada 15 días siento que no es un tiempo suficiente para atender a los estudiantes, sería importante que al menos una vez por periodo se haga una valoración a los estudiantes, por cuanto a pesar de verlos bien puede ser que tengan alguna dificultad

También lograr favorecer la motivación dejando a un lado lo teórico y valorando otros espacios de aprendizaje, pues no solo es llenar cuadernos esto se vuelve aburrido todo es académico y se pierde la motivación, se podrían hacer las clases más creativas por ejemplo usando obras de teatro u otros que se relacionen con el tema, también actividades de socialización, tener espacios seguros para los estudiantes, capacitar a los docentes para que tenga más información sobre la educación emocional, apoyar en el manejo de ansiedad y estrés en los estudiantes, hacer análisis de datos para identificar las necesidades emocionales

Lorena Vélez: Considero que necesitamos más profesores y consejeros que nos ayuden con nuestras dudas y problemas, hacen falta libros, computadores y recursos para aprender mejor, buscar mejores condiciones de las aulas y espacios de recreo, tener charlas o talleres sobre cómo manejar nuestras emociones.

También quisiéramos más actividades como deportes, arte o música para divertirnos y aprender cosas nuevas, por mi parte la institución no requiere de más cuidados, pero por la perspectiva que he escucho de los demás estudiantes se necesita más atención de los docentes hacia los estudiantes y que los profes expliquen a los estudiantes como los demás se sentirían con las acciones que cada uno hace con o sin intención

Victoria Suarez: Tal vez se necesitaría talleres de integración donde todos podamos contar nuestras cosas y cuando de verdad un estudiante pida ayuda o cuente algo sea tomando en cuenta y escuchado y que se trate de darle solución a los problemas siempre.

Así mismo se requiere mejorar el valor de la escucha, deberían escuchar un poco más al estudiante y darle solución a alguna cosa que los estudiantes requieran, como por ejemplo a algunas opiniones o ideas por parte de estudiantes y algunos maestros

Deberían preocuparse por la salud mental y emocional, hay varios estudiantes que tienen problemas en su casa y eso afecta en su rendimiento escolar

Juan Sebastián Gonzales: Una de las mejoras sería un psicólogo permanente que sea de confianza para así poder tener alguien en quien confiarle nuestros problemas y sentirnos escuchados, además de ayudas profesionales cuando hay situaciones en las cuales hay problemas graves.

Unas alternativas para mejorar la parte emocional del estudiante sería que los profesores no invaliden los problemas emocionales ya que algunos piensan que nuestros problemas no son importantes, por eso yo propondría que después de hablar con el psicólogo los profesores nos entiendan, no nos hagan sentir juzgados ni subesti-

mados y sepan ayudarnos a solucionarlos. Igualmente serían importantes las charlas y que todos los estudiantes sean atendidos por psicología no solo algunos.

Johana Escobar: Las mejoras que considero necesarias para atender mejor las necesidades emocionales incluyen un mayor enfoque en el bienestar mental, la disponibilidad de personal capacitado en salud emocional, y espacios donde los estudiantes puedan expresarse sin temor. Además, programas más personalizados que se ajusten a las diferentes formas de aprender y más apoyo en la gestión del estrés podrían marcar una gran diferencia.

Una de las necesidades que debería implementar la institución es un psicólogo permanente en la institución así mejoraría las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores puesto que muchos jóvenes están pasando muchos momentos difíciles

Anexo 2. Cuestionario Abierto

Objetivo: Evaluar la percepción del profesorado sobre la política de educación inclusiva en Colombia.

1. ¿Qué necesidades formativas requiere para el trabajo con niños con barreras de aprendizaje o necesidades educativas especiales?
2. ¿Cuál es su valoración al decreto 1421 que rige la educación inclusiva colombiana?
3. Describa los recursos físicos y pedagógicos que requiere la institución para el favorecimiento de la educación inclusiva.

Objetivo: Evaluar la visión de las familias en términos de la ejecución de la política de educación inclusiva.

1. Indique como podría la escuela atender al alumnado con diferentes necesidades educativas para garantizar que se sientan integrados y apoyados en el entorno educativo.
2. ¿Qué tipos de mejoras se requiere en la institución para que las necesidades físicas, emocionales y pedagógicas de todos los estudiantes sean atendidas?

Objetivo: Valorar las necesidades socioemocionales del alumnado inclusivo.

1. ¿Considera que sus necesidades educativas, ¿físicas, pedagógicas y emocionales han sido atendidas en la institución educativa?
2. ¿Qué tipo de mejoras se requiere en la institución para que las necesidades educativas emocionales de los estudiantes sean atendidas?

Anexo 3. Cuestionario cerrado para docente

CUESTIONARIO EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

Estimado/a docente, gracias por tomarse el tiempo para participar en este estudio, su perspectiva y experiencias son muy valiosas para comprender y favorecer la práctica pedagógica en torno a la educación inclusiva. Sus respuestas serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines de investigación.

DATOS GENERALES			
Género: Masculino _____ femenino _____			
DESEMPEÑO			
() Docente de aula	() Docente de apoyo	() Directivo docente	
Años de experiencia como docente: _____			
FORMACIÓN PROFESIONAL			
☐ Normalista superior	☐ Universitario	Es ☐ Especialista	
☐ Magister	☐ Doctor		
Por favor indique grado de conformidad con los enunciados presentados a continuación marcando así: 0: De acuerdo 1: En Desacuerdo			
DIMENSIÓN 1: ACTITUDES		0	1
Debo reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la inclusión			
Intento tratar a todo el alumnado según sus necesidades y características			
Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral			
Tengo dificultad para atender en mi aula a los alumnos con necesidades educativas especiales			
Creo que todos los niños con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, en un centro estatal exclusivo para atender sus necesidades			
Creo que es poco positivo para todos (alumnos y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tienen dificultades.			
Creo que el hecho de que haya alumnos con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes			
En mi trabajo habitual en el aula, pienso que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos			
Tengo dificultad para orientar al alumnado sobre el respeto a la diversidad.			

Para ser buen docente hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades del alumnado		
Pienso que los niños indígenas, afrodescendientes, desplazados y migrantes requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación y aprendizaje lento		
Considero que el tema de discriminación en el aula tiene su origen en las familias y no en las aulas		
DIMENSIÓN 2: CONOCIMIENTOS	0	1
Me considero capacitado para trabajar en aulas en las que haya niños con necesidades educativas especiales		
El estado favorece a través de las SED (Secretaría de Educación Departamental) y las IE (Instituciones Educativas) su formación permanente en relación a las necesidades educativas especiales		
La política de educación inclusiva favorece el progreso y el rendimiento de los estudiantes en un entorno inclusivo		
Tiene necesidades de formación para atender a la necesidades del alumnado		
La educación inclusiva trabajar con niños con dificultades físicas, sensoriales y emocionales		
La educación inclusiva requiere repensar actitudes y acciones en la sociedad, la escuela y la familia		
Todo el alumnado debería tener el mismo currículo en el aula		
Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula		
Detecto con claridad aquellos alumnos que necesitan de ayuda complementaria en su proceso de enseñanza y aprendizaje		
Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos		
Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en Colombia		
A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños con discapacidades físico-sensoriales, como parálisis, ceguera, dificultades de lenguaje entre otras		
A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños con problemas socioemocionales o de conducta como autismo, hiperactividad, menores infractores, drogadicción entre otros		
A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños con dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia, disgrafia, retardo mental, déficit de atención entre otros)		
A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños pertenecientes a poblaciones vulnerables como migrantes, población, indígenas, afrodescendientes, desplazados entre otros		
DIMENSIÓN 3: PRACTICAS EN EL AULA	0	1
Intento generar igualdad en el aula independientemente de las características del alumnado		
Sé elaborar planes específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales		

En realidad, el tiempo y las necesidades de los niños obligan al profesorado a que los contenidos de aprendizaje en el aula sean generales para todos		
Es difícil en nuestro contexto tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos		
Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante necesita apoyo		
Siempre las actividades que se realizan en el aula promueven el desarrollo de la empatía, aceptación y solidaridad entre los estudiantes		
Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos adaptándose a sus necesidades		
Se requiere en la institución apoyo para favorecer la igualdad y la inclusión		
Construyo materiales para aquellos niños que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza y aprendizaje		
Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula		
Necesito coordinar el trabajo con las familias del alumnado		
En la institución, el profesorado evidencia respeto por todos los alumnos sin distinción de algún tipo		
Conozco y atiendo las necesidades que presentan los niños migrantes, desplazados, indígenas, afrodescendientes población dentro del aula.		
Tengo dificultades para trabajar situaciones de violencia y discriminación en el aula		
El personal de apoyo orienta al maestro para mejorar el aprendizaje del alumnado.		
El estado a través de las SED y las IE garantiza los recursos físicos y pedagógicos para el trabajo de las necesidades educativas especiales del alumnado		
El estado garantiza los recursos para superar barreras físicas en el aprendizaje como rampas, sanitarios, mesas, sillas, etc.		
El sector educativo y otras instituciones colaboran en la promoción de una educación inclusiva y en el manejo de las necesidades educativas especiales.		
Pienso que es necesario personal de apoyo continuo en la institución, para guiar los procesos de la educación inclusiva.		
El principal inconveniente de la educación inclusiva está en lograr el compromiso de cada uno de los actores		