

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE  
EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA QUE APUNTAN A LA INCLUSIÓN DE  
ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL MUNICIPIO DE  
ARBOLETES.**

**EULISES DE JESÚS RAMÍREZ LÓPEZ**

**Asesor**

**Mg. Alejandro Maya Arango.**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
FORMACIÓN AVANZADA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: MAESTRO, PENSAMIENTO, FORMACIÓN  
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

## CONTENIDO

Tablas.....	v
Gráficos.....	vi
Fotografías.....	vii
Anexos.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract and keywords.....	x
Agradecimientos.....	xi
Dedicatoria.....	xii
Introducción.....	xiii

### PRIMERA PARTE

<b>1. PLANTEAMIENTO PROBLEMA.....</b>	<b>18</b>
Descripción.....	18
Justificación.....	22
1.1. Objetivos.....	24
1.1.1. General.....	24
1.1.2. Específicos.....	24
<b>1.2. MARCO CONTEXTUAL.....</b>	<b>25</b>
1.2.1. Marco Referencial.....	30
• Antecedentes o estado de la cuestión.....	30
Investigativos.....	30
Históricos.....	42

Teóricos.....	43
1.2.2. Marco conceptual.....	48
1.2.3. Marco legal.....	63
<b>1.3. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>72</b>
• Procedimiento.....	75
• Fases.....	76
1.3.1. Unidad de análisis.....	78
1.3.2. Técnicas de recolección de información.....	81
1.3.3. Categorías apriorísticas y conceptos generadores.....	89
1.3.4. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	90
 <b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>2. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>110</b>
2.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD.....	112
2.2. MAESTRO: CONCEPCIÓN.....	126
• Participación y capacitación.....	127
• Impactos y reconocimiento.....	131
2.3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	133
• Política pública inclusiva. Propuesta inclusiva institucional.....	133
• Articulación entre prácticas regulares e inclusivas.....	138

## **TERCERA PARTE**

<b>3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>144</b>
<b>3.1. CONCLUSIONES.....</b>	<b>144</b>
<b>3.2. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>154</b>
Protocolo para adopción e implementación de la propuesta inclusiva y generadora del Plan Operativo.....	156
REFERENCIAS.....	169
ANEXOS.....	175

## Índice de tablas

Tabla 1: Muestra.....	81
Tabla 2: Síntesis encuestas docentes, directivos y padres de familia.....	83
Tabla 3: Agrupamiento bloques y tópicos de encuesta.....	84
Tabla 4: Síntesis entrevista docente y discentes.....	86
Tabla 5: Agrupamiento de bloques y tópicos entrevista docente-discente...	86
Tabla 6: Generalidades directivos.....	94
Tabla 7: Generalidades docentes.....	95
Tabla 8: Generalidades padres de familia.....	98
Tabla 9: Generalidades discentes con NEE.....	99
Tabla 10: Generalidades discentes regulares.....	100
Tabla 11: Encuesta a docentes.....	102
Tabla 12: Consolidado encuestas interestamentos e interinstitucional.....	104

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Categorización apriorística.....	90
Gráfico 2: Proceso de triangulación.....	93
Gráfico 3: Generalidades directivos.....	94
Gráfico 4: Generalidades docentes.....	96
Gráfico 5: Generalidades padres de familia.....	98
Gráfico 6: Generalidades estudiantes NEE.....	100
Gráfico 7: Generalidades estudiantes regulares.....	101
Gráfico 8: Árbol categorial.....	111

## Índice de fotografías

Fotografía 1: Fachada I. E. Manuel José Restrepo, municipio de Arboletes (Antioquia).....	26
Fotografía 2: Fachada I. E. Arboletes, municipio de Arboletes (Antioquia)...	26

## **Anexos**

Anexo 1: Ficha bibliográfica.....	174
Anexo 2: Encuesta docentes.....	176
Anexo 3: Encuesta directivos.....	178
Anexo 4: Encuesta padres de familia o acudientes.....	180
Anexo 5: Entrevista semiestructurada docentes.....	182
Anexo 6: Entrevista semiestructurada discentes.....	187
Anexo 7: Cuadro consolidado encuestas.....	188
Anexo 8: Matriz para el cruce interestamental e interinstitucional y Confrontación con la teoría.....	189
Anexo 9: Glosario.....	190



## **RESUMEN Y PALABRAS CLAVES.**

El documento comporta una aproximación a las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de Educación Básica Primaria orientadas a la atención de estudiantes en situación de discapacidad en el municipio de Arboletes (Antioquia). En este contexto los discentes asisten a las aulas regulares y son atendidos bajo la obligatoriedad que la normatividad prescribe. Estas prácticas se estudian concediéndole importancia al contexto que las caracteriza y determina, observando la legislación que sustenta la presencia de esta población en las aulas, la institucionalidad formalizada en el Proyecto Educativo Institucional y las concepciones de los docentes. La metodología se enmarca en el enfoque cualitativo para un estudio de casos que contrasta la realidad de dos instituciones educativas urbanas, las cuales se diferencian por la existencia de un programa inclusivo (aula de apoyo) en una de ellas. Se utilizaron fichas para recoger y valorar las fuentes primarias, encuestas y entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los docentes, directivos y padres de familia o acudientes.

En ambas instituciones se carece de articulaciones y formalizaciones de la normatividad inclusiva vigente en el P.E.I., los recursos para el aprendizaje son limitados, los docentes no han sido capacitados y hay poco reconocimiento por la labor desempeñada por los mismos en las aulas. En medio de estas dificultades los (as) educadores (as) apoyados en la autogestión aplican prácticas diferenciadas para responder a las necesidades educativas de los niños en situación de discapacidad a partir de su autogestión. A pesar de estas realidades, los docentes logran generar un clima escolar agradable para los estudiantes en mención, lográndose en los dos planteles una gestión integracionista con algunos logros adicionales en el caso donde hay influencia del aula de apoyo. Así que, las prácticas pedagógicas son de corte tradicional, dependientes del criterio particular del educador (a) con la aplicación parcial de la ley inclusiva y, por ende, violatoria de los derechos del menor.

### **Palabras claves:**

Discapacidad, Educación Básica Primaria, Estudiantes, Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, Prácticas Pedagógicas.

## **ABSTRACT AND KEY WORDS.**

### **Abstract**

The document involves an approach to teaching practices from Basic Primary Education teachers to care students with disabilities in the municipality of Arboletes (Antioquia). In this context, learners attend regular classrooms and they are attended under the regulations law prescribes. These practices are studied by granting importance to the context that characterizes and determines them, observing laws they support the presence of this population in the classrooms, the formalized institution in the Institutional Educational Project and conceptions of teachers. The methodology is part of the qualitative approach to a case study that contrasts the reality of two urban educational institutions, which differ by the existence of an inclusive program (support classroom) in one of them. Records cards were used to collect and evaluate primary sources. Surveys and semi-structured interviews were applied to teachers, principals and parents or child guardians.

Both institutions are lacking interactions and formalizations of current inclusive laws in the Institutional Educational Project, learning resources are limited, teachers have not been trained and there is little appreciation about the work done by them in the classroom. In the midst of these difficulties, educators support on their self-management and apply differentiated teaching practices to respond to the educational needs of children with disabilities. Despite these realities, teachers achieve to generate a pleasant school climate for students. The educators achieve an integrationist management at both school institutions with some additional achievements in that case where there is influence of classroom support. So, pedagogical practices are traditional, they dependent from educator particular criterion with the partial implementation of inclusive laws and thus violates the rights of the children.

### **Keywords:**

Basic Primary Education, Disability, Inclusion, Pedagogical Practices, Special Needs Education, Students.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por su infinita voluntad.

Al Magíster Alejandro Maya Arango por su asesoría, acompañamiento y constancia ejemplar.

A Thomas James Wasileski Chapel Hill, North Carolina, USA PhD en Educación especial, por su asesoría, desprendimiento y vocación de ayuda.

A la familia Ángel Correa especialmente Alfonso, Natalia, Ana y Lina, padre e hijas, mi apoyo en Medellín.

Al cuerpo docente y administradores de las Instituciones Educativas Arboletes y José Manuel Restrepo.

Y al Fondo de Formación Posgradual de Docentes en el Territorio del contrato Plan Atrato Gran Darién – Antioquía – DNP.

## **DEDICATORIA**

A mi pequeña pero gran familia: Soley y Santiago, esposa e hijo. Arbei, María y Jhon, padres y hermano.

## INTRODUCCIÓN

El estudio que sucede a este texto introductorio, tiene afinidad directa con las líneas de investigación establecidas por el grupo de investigación Pedagogía, Didáctica y Saberes (PDS) de la Escuela de Pedagogía de la universidad, por cuanto la propuesta: “Las prácticas pedagógicas de los maestros que apuntan a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se inserta en el macro proyecto “Convivencia Escolar y Construcción de ciudadanía” que la maestría ha trazado, siendo las prácticas pedagógicas un enclave, observadas con unas herramientas (la legislación y la teoría) y un matiz inclusivo para los niños, niñas y adolescentes que presentan estas especificidades, las cuales se han convertido en un factor de creciente atención entre los docentes, directivos, padres de familia y acudientes.

En este contexto la importancia de la investigación, en el marco de la educación con calidad, apunta a nutrir los procesos tendientes a la sistematización de las experiencias educativas y pedagógicas que generan tensiones en las instituciones educativas, traducidas en la omisión y reclamo de procedimientos, circunstancias y procesos necesarios para la adopción de las acciones afirmativas propuestas por el Estado en lo que concierne a la inclusión educativa.

Como testimonio de estas tensiones, en las últimas décadas, las instituciones educativas del municipio de Arboletes reciben (visibilizados o no) en las aulas de clase a estudiantes en situación de discapacidad, dando cumplimiento a los planteamientos más generales de las acciones afirmativas del Estado en materia de Educación Inclusiva (Ley 1618 de 2013, artículo 11). Bajo estas condiciones, los docentes se ven enfrentados a desarrollar prácticas pedagógicas diferenciadas con discentes que tienen y reclaman atención de acuerdo con sus NEE.

Las prácticas desplegadas carecen de un proceso de sistematización que permita una lectura aproximativa a las realidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje y poder retroalimentar así el saber pedagógico. Son varios años de experiencia que se quedan en la

intimidad de las aulas, en el anecdotario vivencial de los docentes y bajo el consentimiento pasivo de la comunidad educativa.

Impelido por la normatividad, el maestro de aula regular debe recibir a niños con NEE y brindarles un servicio de calidad. Si bien se da cumplimiento a la ley, la situación se ha convertido en un reto para los maestros y maestras, puesto que carecen de cualificación específica, hay limitación de recursos y de manera intuitiva intenta responder ante la diversidad de diagnósticos presentes en el aula. Silenciosas, en el aula, coexisten unas prácticas pedagógicas que –bajo estas circunstancias- vienen siendo planeadas, ejecutadas y que no se han identificado debidamente.

La inclusión de discapacitados en el sistema escolar ha cobrado vigencia en la historia reciente, así que existen reducidos trabajos respecto a sus implicaciones pedagógicas y didácticas en el aula para el caso de Colombia, por tanto, este estudio contribuye a la interpretación de los efectos generados por la política pública de inclusión educativa y a la reflexión pedagógica.

En el ámbito del cumplimiento de la legislación sobre los derechos de las personas con discapacidad, se favorece la sensibilización y fomento a la cultura de respeto a la diversidad, reconocimiento a niños y jóvenes con discapacidad (sujetos de la política y no objetos de la asistencia social), cultura inclusiva, identificación de barreras, promoción de la investigación y el desarrollo, gestión administrativa y pedagógica.

La investigación se apoyó en fundamentos teóricos para la inclusión educativa formalizados desde organizaciones tales como la ONU, OMS, UNESCO, OEA, y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), del cual se resalta el documento orientador denominado “Guía No. 34: para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento (2008)”. También los aportes de investigadores como Carol Andrea Bernal Castro de la Corporación Síndrome de Down de Bogotá, Jennifer A. Kurth, Megan Gross y Thomas Armstrong y el Centro para la Tecnología Especial Aplicada, promotor de la Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA, 2008); quienes teorizan sobre la institución inclusiva y las prácticas pedagógicas inclusivas, además de las definiciones construidas por Víctor Díaz Quero sobre prácticas pedagógicas generales.

La “concepción” del sujeto maestro y estudiante. Bien precisado está que las dinámicas educativas vienen sufriendo cambios significativos desde la irrupción de la psicología, la política económica global y los adelantos tecnológicos y científicos. Para adaptarse y responder a estas dinámicas, la escuela debe recontextualizar sus currículos y visiones, entre ellas, el perfil e ideal del alumno y del maestro; puesto que su misión está subordinada por los horizontes gubernamentales. Estos tres elementos provocan cambios y modificaciones en los sujetos de la escuela: alumnos y docentes que están inmersos en instituciones bajo modelos de gerenciamiento y control. ¿Implicaciones? Educación de calidad, respuesta a indicadores, procesos de certificación y competencias laborales. Es decir, cambian sus funciones y anhelos.

Por consiguiente, la visión de un país democrático y con equidad se otea desde el preámbulo de la Constitución y conduce obligatoriamente al respeto por los derechos humanos, entre ellos está optar por una educación de calidad. Bajo ese “viso o matiz” se amplía el espectro y por ende se visibilizan niños y adolescentes con unas características psicológicas y culturales que alteran la zona de confort y redimensionan las “funciones” de los docentes, y ponen a deliberar a los actores de la escuela y del contexto. La mirada se intensifica y el espectro muestra a un docente con nuevas formas de vinculación y competencias profesionales; y a su lado, un estudiante con pro-eficiencias y otros con múltiples necesidades educativas, quienes asisten porque quieren transitar por los diferentes niveles del servicio e incorporarse a la vida económica y cultural de su país.

En la política pública nacional, el esfuerzo estatal en materia inclusiva para responder a los compromisos de las comunidades de naciones, se ha soportado en la promulgación de una variedad de disposiciones normativas que se desprenden de la Constitución Política de Colombia, en especial. Recala todo en la Ley 115/94 (Ley General de Educación), a quien se le adicionan unas disposiciones complementarias para dar respuesta a las comunidades con niños y jóvenes en situación de discapacidad. Son ellas los Decretos 2082 de 1996, Decreto 366 de 2009 y, más reciente, la Ley 1618 de 2013. Igualmente, se consultaron también normas técnicas colombianas como la 9545 (2006) de Ingeniería civil y arquitectura, planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares; la 4596 (2006) sobre señalización para instalaciones y ambientes escolares; la 4142 (1997) de accesibilidad de las personas al medio físico: Edificios y espacios urbanos, rampas fijas adecuadas y básicas.

La metodología aplicada fue con enfoque cualitativo y estudio de casos de dos instituciones con presencia de un programa inclusivo en una de ellas. La investigación se estructuró a partir de 5 fases que se enuncian en su respectivo orden: búsqueda, clasificación y análisis de fuentes primarias; elaboración de instrumentos para la recolección de información; aplicación de instrumentos (fichas, encuesta y entrevista semiestructurada); procesamiento y análisis de la información recolectada; y divulgación de resultados y elaboración de recomendaciones y conclusiones.

Finalmente, en cuanto a la divulgación de los resultados se tiene programada la socialización con la comunidad educativa en un acto público. A dicho evento se invitarán los directivos, docentes, padres de familia, los niños y adolescentes de la muestra, a la comunidad y la dirigencia de la Secretaría de Educación Municipal de Arboletes. Se expondrá la propuesta con el rigor debido como si fuese en la misma sesión de sustentación, con un margen de tiempo especial para las conclusiones y recomendaciones. Al finalizar se hará entrega física y digital de la investigación a los directivos. Con esto se buscan tres efectos esenciales:

a) Hacer entrega del documento para lograr una sensibilización frente a la problemática de inclusión en las instituciones educativas y mejorar las actitudes hacia la adopción como exigencia legal del programa, con la finalidad de no seguir vulnerando derechos entre la población con discapacidad y NEE.

b) Mostrar a la comunidad educativa –a partir de las conclusiones- el diagnóstico que arroja el ejercicio investigativo y las condiciones de satisfacción, aceptación o rechazo que muestra la comunidad a partir de los resultados arrojados en la encuesta y la entrevista, con el fin de empoderar a los actores escolares y dinamizar otras actitudes de intervención.

c) Comunicar las recomendaciones y hacer entrega del protocolo con la finalidad de definir el Plan operativo que permita planificar a corto plazo la implementación de la Educación Inclusiva con calidad. Esto a partir de las líneas de base halladas con la aplicación de las encuestas y entrevistas a los sujetos. En esta parte se darán las líneas de base y de acción para el cumplimiento de la legislación vigente, las corresponsabilidades



institucionales y las formas en que coadyuvan los docentes, directivos y la comunidad en general.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **Problematización.**

**¿Cómo los maestros y maestras de aula, con las prácticas pedagógicas actuales, enfrentan la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales apoyados en un currículo ordinario?**

### **DESCRIPCIÓN**

Las instituciones educativas de Arboletes reciben en las aulas de clase a estudiantes en situación de discapacidad, en otros términos, niños y niñas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo, en cumplimiento de la política de educación inclusiva, términos utilizados en la Ley 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En este contexto los docentes se ven enfrentados al desarrollo de prácticas pedagógicas con discentes que tienen necesidades educativas distintas a los estudiantes regulares, tanto en recursos como en capacitación de los maestros y maestras, un desafío que lleva consigo orientar los procesos de aprendizaje sin discriminación, en condiciones de igualdad, en consonancia con los Derechos Humanos. A pesar de las dificultades, las actividades académicas se vienen desarrollando con estos niños y niñas.

La mayor cantidad de población de estudiantes en situación de discapacidad es atendida en la Educación Básica Primaria. Algo se hace en las aulas para brindar educación a los estudiantes en situación de discapacidad en Arboletes. La problemática está estrechamente relacionada con la calidad educativa y la importancia de la investigación en este ámbito, lo cual hace parte del mandato consignado en la Ley 1618 de 2013.

En el municipio de Arboletes las prácticas pedagógicas que se aplican a estos estudiantes carecen de una sistematización que permita aproximarse a las realidades de los procesos de

enseñanza y aprendizaje para retroalimentar el saber pedagógico. Son varios años de experiencia en la intimidad de las aulas, el anecdotario de los docentes y la comunidad educativa. Las prácticas simplemente se exigen y ejecutan sin la reflexión necesaria y entre estos dos extremos se generan tensiones en la comunidad educativa cuando los docentes expresan su falta de conocimiento para tratar el tema.

Al margen de estas realidades referirse a la presencia de niños y niñas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales en la escuela es aproximarse a referentes que el Ministerio de Educación Nacional conceptualiza desde la inclusión, una política que garantiza a todos los ciudadanos con discapacidades, la atención en el servicio educativo, desde los primeros grados hasta la educación superior sin sufrir ningún tipo de discriminación. La inclusión educativa se define como una política que "... se propone atender a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la superior" (MEN 2007, s.p.). Estas descripciones que le dan importancia ética, pedagógica, política, entre muchas otras. Sin embargo, para los docentes y directivos la inclusión más que una buena intención es una preocupación debido a las carencias de orden infraestructural, formativo y administrativo para su implementación en la educación estatal. Por ejemplo, no es difícil encontrar instituciones educativas que carecen de las condiciones mínimas para el acceso de personas con limitaciones físicas, en consecuencia, las concepciones que se tejen en torno a la inclusión deben afectar el diseño y ejecución de políticas y criterios institucionales, planes de trabajo y/o modelos pedagógicos necesarios para ofrecer un servicio de calidad.

La inclusión no es un tema que implique la medicalización de la educación. Para algunas personas hablar de inclusión puede significar que la labor docente debe ahondar en las prácticas médicas. Cuando se alude a los términos inclusión educativa y discapacidad, es difícil para algunos ciudadanos desprevenidos evitar inclinarse sobre las implicaciones médicas que puedan abordarse o pretender darle a la propuesta de investigación este sentido, sin embargo, la temática se aborda desde la praxis educativa y las formulaciones que se hacen en torno al contexto de la salud sirven como referencia para abordar la materia, porque es en esta rama del saber donde se encuentran los argumentos de rigor para valorar y tipificar a la población objetos de la política de inclusión, pero no son fundamento de estudio sino un

apoyo de carácter interdisciplinario, así por ejemplo, es necesario definir el término discapacidad para poder tipificar la población atendida por el docente y establecer paradigmas claros para la valoración de los hechos pedagógicos que tengan lugar en esa interacción. Según el Ministerio de salud, la Organización Mundial de la Salud –OMS:

...define la discapacidad, desde el punto de vista relacional, como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona.... Denotando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y la de los factores contextuales individuales (factores ambientales y personales). (OMS, 2002)”. (MinSalud, 2014).

Desde las descripciones anteriores la situación se piensa en el individuo en situación de discapacidad como alguien con capacidad, inmerso en contextos incapacitantes entre los cuales puede circunscribirse la escuela. La realidad a la que asiste el docente contemporáneo le formula el reto de atender en el servicio educativo a una población en situación discapacitada con características variadas. Según el libro “*Fundamentación Conceptual Necesidades Educativas Especiales –NEE-*” (MEN, 2006 p. 6) los docentes deben atender a estudiantes con limitación auditiva, limitación visual, sordo ciegos, con autismo, discapacidad motora y discapacidad cognitiva, además de referenciar a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales que no están dentro de la población objeto de estudio. Es una diversidad que el docente acepta tácitamente porque la ley le confiere ese encargo, pues las políticas estatales para poder ser vivenciadas se convierten en norma con respaldo en la Constitución Política.

El contexto de la inclusión educativa en Arboletes ubica al docente en una condición de adversidad porque a la carencia de recursos y a la escasa formación pedagógica para intervenir el problema, subyacen formas de pensar que pueden influir en las prácticas pedagógicas al enfrentar los acercamientos anteriormente descritos. Por tanto, se carece de cultura inclusiva, o peor, en algunos casos se desconoce.

Preguntarse el qué y el porqué de las prácticas pedagógicas en el contexto de la inclusión es en sí una reflexión sobre la calidad de la educación no solo por considerar que las personas con discapacidad tienen derechos que constitucionalmente le asisten, sino que, al ser reconocidos como iguales, es importante valorar su influencia dentro de la escuela para las prácticas pedagógicas y por definición (Díaz 2006, p. 90) en el concierto general de lo educativo.

## JUSTIFICACIÓN

La inclusión educativa es una política de Estado, que supone retos en el contexto educativo y genera formas de pensar que influyen en las prácticas, acciones y/o procesos que deben generarse con respecto a su aplicación, por tanto, es importante identificarlas. El estudio puede servir de referencia local, nacional e internacional debido a que la inclusión es ampliamente difundida desde organismos como la UNESCO.

En este marco, la Ley 1618 de febrero de 2013 sobre los derechos de las personas con discapacidad, en el artículo 11 relacionado con el derecho a la educación, establece unos parámetros en los cuales se puede establecer puntos de partida para este estudio como el respeto a la diversidad, la educación con calidad (no una simple socialización), el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de la política y no como objeto de asistencia social; de esta forma, entonces, se exhorta a las instituciones educativas a la creación de una cultura inclusiva en la cual se puede identificar barreras para la implementación de la misma, sean estas actitudinales, comunicativas o físicas, de igual forma la ley le entrega a la escuela la responsabilidad de promocionar la investigación y el desarrollo, el ajuste de planes de mejoramiento institucional, hecho que está contemplado también en la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, así como la adaptación de currículos, prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas.

Según la política de inclusión, todos los esfuerzos deben ir encaminados a que las personas en situación de discapacidad accedan a educación con calidad y no a meros procesos socializantes, debido a que se concibe al estudiante desde la capacidad del individuo, de allí la pertinencia de sistematizar las experiencias educativas y pedagógicas, por cuanto esto sirve para la retroalimentación de los procesos que permiten introducir mejoras tanto en las dinámicas de aula como en la conservación del clima institucional debido a que la inclusión educativa genera tensiones entre los maestros y maestras, docentes y administradores escolares así como con los padres de familia.

La presencia de estudiantes con deficiencias físicas, mentales y sensoriales, en los establecimientos educativos pertenece a la historia reciente del devenir educativo, por consiguiente, los trabajos investigativos al respecto son menos numerosos que otras temáticas que pudieran ser abordadas a pesar de las implicaciones pedagógicas que este vacío tiene. Para el caso que se asiste se aborda el desconocimiento de las actividades que desarrollan las maestras y maestros en las aulas y que son orientadas por el currículo para la formación (DIAZ, 2006, P. 90) de los niños y niñas en situación de discapacidad.

## **1.1. OBJETIVOS**

### **1.1.1. OBJETIVO GENERAL**

Reconocer las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de Educación Básica Primaria que apuntan a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en las instituciones educativas José Manuel Restrepo y Arboletes del municipio de Arboletes (Antioquia), estableciendo su pertinencia con la legislación vigente.

### **1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Establecer la pertinencia de las prácticas pedagógicas asumidas por los maestros y maestras, como la trascendencia que ellas tienen entre los estudiantes, directivos y padres de familia.
- Identificar las concepciones de los maestros y maestras de educación básica primaria en torno a la inclusión de estudiantes con NEE en el municipio de Arboletes.
- Determinar si la aplicación de las prácticas pedagógicas apunta a la inclusión de estudiantes con NEE o se hace necesaria una alternativa que responda a esta exigencia legal.



## 1.2. MARCO CONTEXTUAL

Arboletes es un municipio antioqueño situado al extremo noroccidental a orillas del mar caribe en los límites del departamento de Córdoba. Es un municipio perteneciente a la subregión de Urabá y cuenta con una población culturalmente plural, es un asentamiento humano que, según antecedentes históricos, ha recibido influencia cultural y étnica de bolivarenses, sinuanos, paisas, chocoanos e inmigrantes del interior del país. Arboletes es considerado un municipio pobre cuya población pertenece a los estratos uno y dos. Las actividades económicas más representativas son el turismo, el comercio, la ganadería y la agricultura.

En el municipio de Arboletes funcionan 10 instituciones educativas distribuidas en 2 establecimientos urbanos y 8 rurales, todas son de carácter mixto y según el Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) en el municipio de Arboletes, se atienden estudiantes con discapacidades como las anteriormente señaladas dentro de las llamadas Necesidades Educativas Especiales. En este contexto los docentes enfrentan sus labores educativas proponiendo prácticas que deben dar respuestas a las diferencias, en medio de las dificultades típicas del sector educativo estatal desde lo urbano y la ruralidad. Según el SIMAT, de éstas un total de cinco instituciones, en básica primaria, reportan 57 estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales con barrera de aprendizaje tales como parálisis cerebral, sordera profunda, deficiencia cognitiva, lesión neuromuscular, baja visión, autismo, ceguera y síndrome de Down. De esa población, según la misma fuente de información, la Institución Educativa José Manuel Restrepo, perteneciente a la zona urbana, reporta 34 estudiantes y la Institución Educativa Arboletes ubicada en la misma zona reporta 8, en ambos casos en educación básica primaria. (Esta información debe ser verificada ya que al indagar con personal perteneciente a ambas instituciones estos datos parecen no coincidir con la realidad. Según SIMAT está actualizada hasta octubre de este año).

En el casco urbano del municipio hay un aula de apoyo que tiene asiento en la Institución Educativa José Manuel Restrepo que da cobertura a los alumnos con dificultades de la misma. Allí se tiene una docente asignada con recursos mínimos e idoneidad para

manejar el tema, lo que constituye un panorama alentador, aunque también con dificultades porque, de acuerdo a las políticas y la legislación, todavía se está muy lejos de la pertinencia. En este caso, si se toma la información del SIMAT como una aproximación a la realidad y se agrega a la población de básica secundaria y media, los estudiantes atendidos en el bachillerato que no reciben el beneficio del aula de apoyo, superan el 65% de la población con necesidades educativas especiales que asisten a clase regularmente.



Fotografía 1: I. E. José Manuel Restrepo.



Fotografía 2: I. E. Arboletes.

La carencia de recursos es tal que no solamente debe abarcarse la dificultad desde los asuntos como el material didáctico o la organización de las aulas, la cobertura de docentes con relación al número de estudiantes sino también la adecuación de los espacios físicos desde la concepción arquitectónica, debido a que las instituciones carecen de las condiciones de acceso más elementales para el ingreso y desplazamiento de individuos en situación de discapacidad como rampas y señalizaciones entre otros, contemplados en las Normas Técnicas Colombiana NTC 4595 Ingeniería Civil y Arquitectura Planeamiento y Diseño de Instalaciones y Ambientes Escolares y NTC 4596 Señalización para Instalaciones y Ambientes Escolares.

En cuanto a la formación, se ha entregado a los docentes algunas capacitaciones que más bien tienen estructura y función de conferencias informativas brindadas esporádicamente como gestión de las Secretarías de Educación Local y Departamental, que no obedecen a criterios o políticas establecidas al interior de las instituciones educativas, debido a que desde los proyectos educativos y planes de mejoramiento de las instituciones la inclusión no ha sido considerada, incluso en los casos de desplazados, comunidades étnicas como afrocolombianas e indígenas, según la sugerencia de la Guía para el mejoramiento institucional del Ministerio de Educación, la cual conceptualiza desde el área administrativa de gestión de la comunidad la inclusión como un proceso para “buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas”, así mismo, “la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales es un componente de la citada gestión”. (MEN 2008, p. 31) Al no observarse estas consideraciones transversalizadoras de todas las dimensiones de la gestión escolar como componentes de la gestión académica tal como: plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, evaluación, opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para tareas escolares, tiempos de aprendizaje, relación pedagógica, planeación de clases, estilo pedagógico, evaluación en el aula, seguimiento de resultados académicos, actividades de recuperación y apoyo pedagógico a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, éstos se ven afectados en detrimento de la política inclusiva.

La ruralidad es un espacio por explorar. Entre más apartado se esté de lo urbano, mayores son las carencias en todos los sentidos si se intenta describir lo que tiene que ver con

lo educativo, ello a pesar de que las estadísticas oficiales reportan una población menor de estudiantes en situación de discapacidad que en la zona urbana. En este orden de ideas, y apelando a la falta de competencia de los docentes para el diagnóstico de estudiantes en situación de discapacidad, en el contexto aparece el fantasma de estudiantes que aún no han sido diagnosticados por profesionales con la competencia adecuada sobre todo desde lo cognitivo y que están sujetos o expuestos a la reprobación indiscriminada debido al desconocimiento de sus condiciones reales.

Bajo las condiciones descritas en el presente documento, pareciera que en este momento de la historia de la aplicación de políticas inclusivas en Colombia, y concretamente en el municipio de Arboletes, el ejercicio de la inclusión como práctica educativa es responsabilidad del docente, debido a que este agente social se ve inmerso entre la obligatoriedad de las políticas, las normas y la realidad observada en la información recaudada del SIMAT, a la cual se enfrenta en la localidad, con la sospecha de ser un problema de mayor cobertura si se apela al diagnóstico de los estudiantes.

Una mirada a las estadísticas del orden nacional y departamental sobre los colombianos en situación de discapacidad no solo sirve para reforzar la descripción que aquí se asume, también indica que es una problemática generalizada según la tesis de maestría en construcción “*Aporte a la inclusión educativa: mirada desde las representaciones sociales de las personas con discapacidad y sus familias*” de la docente Berli Enith Mejía Miranda.

Con base en la información DANE del 2005, se encuentra que por cada 100 colombianos 6,3% presentan limitaciones permanentes, el 33% de las personas con discapacidad no ha concluido sus estudios de básica primaria, el 14.3 % de las personas con discapacidad no ha finalizado sus estudios de básica secundaria, el 3% de las personas con discapacidad ha terminado sus estudios de básica secundaria, el 2.4% de las personas con discapacidad adelantó estudios universitarios sin obtener el título, el 1% de las personas con discapacidad posee título en algún nivel de la educación superior. La Dirección de Poblaciones del MEN reporta un total de 80.420 estudiantes

de básica y media con algún tipo de discapacidad para el año 2006). (Angulo González, 2006). (Mejía 2014, s.p.).

Al referirse a la población incluida en Antioquia Mejía señala que es del 14% y en Arboletes es del 1.8%, describe además que las condiciones para los docentes y directivos no permiten la inclusión efectiva de la población y que “la comunidad no ha logrado reconocer la discapacidad como una condición humana que requiere el respeto por la diferencia”. (Mejía 2014, s.p.).

## **1.2.1. MARCO REFERENCIAL**

- **ANTECEDENTES O ESTADO DE LA CUESTIÓN.**

### **Investigativos**

La ubicación de las fuentes secundarias se realizó durante un buen lapso de tiempo, con la siguiente ruta y criterios: búsqueda inicial de investigaciones previas en el ámbito local (Arboletes); luego se hizo la ubicación de tesis y artículos indizados (impresos o virtuales) en los centros de documentación y las bibliotecas centrales de las facultades de educación de las universidades públicas y privadas de Medellín. El proceso se complementó con la localización de proyectos conexos en los ámbitos nacional e internacional (Iberoamericano) a través de los buscadores virtuales. Los criterios de búsqueda manejados fueron sobre investigaciones producidas durante la última década (2005-2015), las generadas en los niveles maestría y doctorado, aquellas conexas con la propuesta y enmarcadas dentro de las gestiones académica y administrativa de las instituciones educativas.

El proceso de localización y registro desplegado permite –de manera sucinta- mostrar la siguiente retrospectiva de los trabajos relacionados con la propuesta de investigación: en total se hallaron once tesis entre los niveles de especialización y doctorado, una sola dedicada a la discapacidad en el nivel universitario; de todas ellas, diez corresponden a Maestrías (90.9%) y el trabajo restante a Doctorado (9.1%). Los ciclos de mayor producción se registraron durante el 2008 y el bienio 2013-14. En el plano internacional los países de mayor generación fueron España (2), México (3), Ecuador (3) y Puerto Rico (1). En el ámbito nacional se tienen dos trabajos: uno en maestría y otro en Doctorado (2013 y 2007, respectivamente). Las tesis colombianas tienen como epicentro la Universidad de Manizales a través del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Las temáticas predominantes estuvieron dirigidas a formas de relación de estudiantes con discapacidad y NEE; formación, identidad y percepción del docente que trabaja con esta población; tejido de experiencias; educación inclusiva, recomendación de guías de aprendizaje, entre otros temas.

A continuación, se enlistan los trabajos de investigación con su respectiva referencia temática. Comienza con el campo internacional (Iberoamericano), prosigue con las producciones nacionales, recae en los hallazgos regionales y culmina con el ámbito local (Arboletes).

La tesis “*Clima de participación en inclusión del colectivo intercomunitario de una escuela pública*”, de María Josefina Villamar Flórez (2009), Universidad de Cádiz (España), nivel de maestría en Educación Infantil y Educación especial, es un estudio de corte cualitativo de base etnográfica y plantea –según la autora- la descripción de la problemática desde dentro, pues la población objeto comparte una determinada cultura en función de su significado (inclusión) necesario para la comprensión de los procesos psicosociales y culturales del grupo. El trabajo se enfocó en el estudio del clima de inclusión en una escuela pública con dos (2) niños. Esta tesis aporta a la propuesta en cuestión porque de manera semejante investiga una problemática tan sensible en la actualidad, en el ciclo de básica primaria y se apoya en el estudio de casos –atípico- (Stake, 2005), férreo defensor de este método por generar investigaciones de corte muy personal donde el caso y las perspectivas del investigador interactúan de manera única, además de dar importancia conceptual y teórica a documentos emanados de la ONU y UNESCO.

En este orden de ideas la investigadora deja como conclusión y premisa válida en su propuesta “la necesidad diseñar las adecuaciones curriculares de alumnos NEE en la medida de las necesidades de cada escolar en tiempo y forma pertinente” (Villamar, 2009), criterio que orienta el análisis de la información en el estudio aquí descrito, además, inquiere sobre la necesidad de poner palabras al contexto que se viva con los niños que necesitan marcos curriculares diferentes, reflexionando y trabajando en grupo el concepto de discapacidad y sus necesidades educativas, valorando la diversidad, el respeto y la solidaridad. Complementa esta postura con dos elementos sustanciales: la necesidad de evitar la sobreprotección del alumno o negación de la situación e intentar que estos alumnos participen en todas las actividades escolares. Y hace una advertencia tajante: es necesario e ineludible el trabajo interdisciplinario con profesionales que puedan apoyar un mejor desarrollo integral del alumno (ej.: fisiatra o terapeuta de lenguaje, entre otros profesionales).

Los referentes teóricos y conceptuales parten –como en varias de las tesis referenciadas– desde acuerdos de Políticas Públicas generadas en las Comunidades de Naciones, caso: la tesis de maestría denominada “*La cultura de la diversidad como manifiesto del derecho a la igualdad*” y “*Breves comentarios sobre el acuerdo Internacional en la educación inclusiva*” en Salamanca (Junio de 1994) y el último encuentro en Ginebra (OIE - UNESCO) en Noviembre de 2008. En ellos se hallan respuesta a dos puntales centrales de la educación inclusiva: la modernización de los estados (desde 1960) y facilitar la integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad en la educación regular (postura económica), dada la vulnerabilidad que media entre la inclusión y la exclusión de los estudiantes del sistema educativo y de percibir una educación de calidad no discapacitante.

En el campo referido a las percepciones de los maestros, emerge un trabajo que se relaciona con esta propuesta de investigación denominado “*Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del uso de prácticas inclusivas dentro del aula*”, acometido por Esther Shiner Sanz (2011), tesis de Doctorado en psicología de la Universidad de Alicante (España), el cual fue desarrollado bajo un enfoque cualitativo no experimental de tipo descriptivo. El trabajo ahonda sobre la manera como los docentes asumen y modifican sus percepciones sobre la inclusión de los estudiantes, de qué manera estas afectan sus procesos y los resultados; incluso, concluyen que las percepciones de los maestros españoles son iguales a todas las que se tejen en el panorama internacional.

Se considera un antecedente funcional para el estudio porque indaga por las actitudes de los maestros hacia la inclusión y con qué frecuencia utilizan estrategias inclusivas, observadas bajo un conjunto de variables como la formación, la disposición de recursos, apoyos disponibles para la inclusión, la etapa educativa, la experiencia docente y el género, aspectos que establecen cercanía y guía a los objetivos propuestos en esta tesis. Al final, consideran que la inclusión es una filosofía educativa y obedece a la implementación de políticas públicas de los países, las cuales están direccionadas desde las Comunidades de Naciones; son reiterativos en afirmar que el papel del maestro del aula ordinaria es fundamental, puesto que es él, a fin de cuentas, quien debe enfrentar día a día cada una de las dificultades que presentan sus estudiantes en el aula.



La investigación “*Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario*”, de Carla Leticia Paz Delgado (2006), perteneciente a una Maestría en investigación educativa de la Universidad Pedagógica Francisco Morazán (Honduras), desplegada bajo el enfoque cualitativo, de tipo interpretativo con un diseño emergente para interpretar, comprender y dar significado a la realidad. La autora hace un despliegue de ciertos teóricos para soportar su elección metodológica, y se enfoca para su trabajo en los aportes de Maykut y Móreos (1994), Taylor y Bogdan (1986) y Fraenken y Wallen (1996). Todo ello, para dar claridad al enfoque interpretativo, su fase procedimental: lo observable y la aplicación de diferentes técnicas cuantitativas.

La investigación centra su despliegue a partir de unas reflexiones que realiza sobre la implementación y cumplimiento de las “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (1993)”, bajo la premisa de una educación de calidad, donde el contexto, el entorno, los recursos, las políticas, entre otros, deben ponerse al servicio de la población con Discapacidad y NEE. Además, advierte que las instituciones de educación superior no deben quedarse al margen, por el contrario, hay aquí un espacio y campo de acción donde deben liderar e intervenir. El producto tangible de esta investigación está definido desde su objetivo general: Diseñar un diplomado a partir de una investigación diagnóstica, que contribuya a desarrollar las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. Dicha propuesta se logró, está en implementación y validación por expertos contratados por la universidad referida.

Teóricamente aborda las diferencias humanas en los procesos educativos y asume la discapacidad como parte de la diversidad en los procesos formativos como un ámbito distinto a la salud, con perspectiva social que permite conceptualizar a los estudiantes en situación de discapacidad como una obligación que debe ser asumida de forma inmediata, de tal forma que no puede esperarse a que hallan condiciones para su educación. El estudio permite la reflexión sobre las necesidades de capacitación en los docentes, para el trabajo con discentes de estas características. En este contexto se resalta la importancia de estrategias o medidas que den

respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes como el refuerzo educativo, la adaptación curricular o la tutoría y orientación entre otras.

*“De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: El caso de Instituto Herbert”*, es la propuesta desarrollada por Nayeli de León Anaya (2008), para optar al título de Magíster en Educación Inclusiva, impartido por la Universidad Internacional de Andalucía (México), fue asumida mediante un enfoque cualitativo y soportada en un estudio de caso, cuyo referente teórico fue soportado en Stake (2005), que permite una indagación de manera específica y contextual de la situación. La gran pregunta que se hizo en este trabajo fue ¿cómo analizar un paradigma inclusivo en una escuela de educación especial? La investigadora afirma que ya es una realidad esta problemática y que la Educación Especial prevalece, existe, y considera que no deben cerrarse los ojos ante ella; de hacerlo, sería justamente repetir lo que se ha hecho en la educación y en la sociedad con las minorías sociales.

En el trabajo se analiza el caso de una institución educativa especial (Instituto Herbert) y se reflexiona sobre cómo lo hacen y por qué lo hacen. Su pretensión fue identificar los aspectos positivos y negativos, sugerir y realizar los cambios pertinentes y viables para atender mejor la diversidad poblacional, con el objetivo de brindar una educación de calidad. De manera conexas con varias tesis halladas, su marco legal tiene como punto de partida la *“Declaración Universal de los Derechos Humanos”* (1948) y la Declaración de la Unesco sobre la *“Raza y los prejuicios raciales”* (1981), este encomillado releva la incidencia y el control de las políticas públicas internacionales en la organización de la educación Iberoamericana, con la finalidad de favorecer la igualdad y evitar que se siga educando a los mejores y “cuidando” a los demás.

En síntesis, dos categorías centrales enmarcan esta propuesta: la integración educativa y la educación inclusiva en México, a partir de las cuales pueden apreciarse las barreras que las promueven, aletargan o impiden, como también, que se ha implementado o falta en la formación de los docentes para mejorar la calidad de la educación que se ofrece. El trabajo advierte con claridad el enfoque de la educación especial en este país, y la considera como

aquella que llega a todas las personas –teniendo en cuenta a las minorías- y brinda su servicio a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que por alguna razón o condición no pueden tener acceso a una educación regular. Y referente a la integración educativa, esta se contempla bajo los planteamientos de (Moriña, 2004), quien la considera como una forma de propiciar que el alumnado diverso reciba la misma educación que cualquier otro, tiene como base la educación para la normalización, bajo la premisa de la igualdad en donde se hacen todas las adecuaciones curriculares necesarias para la adaptación del alumno o alumna con Necesidades Educativas Especiales a ese modelo educativo. La investigación tiene una metodología de carácter cualitativo, está directamente relacionada con esta tesis porque trabaja el estudio de caso (Stake, 2005), enfatizando en los “Macro y Micro contextos”, dado que cualquier proceso educativo posee características muy peculiares que varían de contexto en contexto, los protagonistas son diferentes, interactúan y perciben su labor de manera muy distinta.

En lo concerniente a la cualificación del docente de educación especial, se ubica la tesis denominada “*Formación docente del maestro de educación especial (Área de atención auditiva y lenguaje). Retos para la atención de niños sordos*”, trabajo de Maestría en Educación de Roberto Macías Alonso (2014), de la Universidad Pedagógica Nacional (México), desarrollada con una metodología cualitativa en el campo de la educación. Esta propuesta se cuestiona por la manera en que los docentes se forman para una profesión tan difícil (enseñarles a los niños sordos), por ello, trata de explicar cuál es su formación y los retos que les esperan antes de su egreso de la normal de especialización y cómo va evolucionando luego de su inmersión en la escuela.

Considera el autor de la propuesta, que se lograron los objetivos dado que se pudo comprobar las dificultades que se dan en comunicación entre docente-niño sordo (aspectos de atención auditiva y de lenguaje), dado que los maestros de educación especial no pueden comunicarse con sus niños, y que no cuentan con la formación pertinente ni con el dominio de las herramientas para adelantar un trabajo más productivo con sus niños. El estudio se enmarca conceptualmente en documentos emanados de organismos internacionales como el gobierno mexicano, la ONU y la UNESCO.

Dejando a un lado la parte norte del continente latinoamericano, se halló la tesis “*Contribuciones a la gestión educativa al atender a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales*”, trabajo para optar al título de Maestría en Gerencia Educativa, realizado por Salomé Moscoso Sánchez (2007), de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), caracterizada por una metodología cualitativa de corte descriptivo. De las tres propuestas relacionadas con el trabajo que se desarrolla, esta es la de mayor conexidad porque analizó la gestión pedagógica al atender la NEE en el aula regular. Sus reflexiones parten de las relaciones que hay entre la atención pedagógica y el apoyo psicológico al encargarse de estudiantes con estas necesidades. Observó varias escuelas de su país y constató la relación de complementariedad que existe entre maestros y expertos por dar respuesta a la población escolar con estas tipologías.

De las dos preguntas que la investigación se hace, la central, está en función de la pedagogía: ¿De qué manera ella enfrenta las NEE de los niños en la ciudad de Quito? Y la respuesta se busca en las prácticas de aula (en la gestión que realiza el maestro) para resolver las necesidades de sus alumnos tipificados. Todo el proceso está subordinado al marco disciplinario previo: la pedagogía y la psicología, con aportes mínimos de la sociología; relaciones que se ven a medida que se despliega la propuesta. Tiene como instrumentos la observación y la entrevista, para las cuales se define una matriz de análisis pertinente, medio para confrontar la teoría con la investigación “in situ”: aula. En consecuencia, si bien toma distancia de carácter metodológico con el estudio aquí relacionado, aporta elementos, porque se enfoca en la gestión del aula (sus dimensionalidades) y que, aunque no precisa todas, orienta para sustentar las percepciones del presente trabajo.

En el documento las NEE se convierten en un concepto que orienta el quehacer pedagógico y formula una postura marcadamente diferente a las características de la educación especial porque no solo se refiere a dificultades de aprendizaje vistas desde la capacidad, sino a los recursos necesarios para atenderlas, entonces, rescata el valor de la psiconeurología, la psicología educativa o la psicopedagogía para el apoyo del docente regular.

La tesis “*Guía pedagógica para la inclusión de los y las estudiantes de bachillerato con discapacidad visual*”, de la Maestría en Educación Especial, adelantado por Yenny Andrea y Betty Quiroz Villacís (2013), de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador), fue asumida mediante una metodología de investigación científica por medio de encuestas y entrevistas. Es sustancial mencionar que se enfoca en los estudiantes con discapacidad visual en los colegios de bachillerato y la carencia de recursos y estrategias pedagógicas de los docentes que les instruyen. La tesis pretende identificar maneras de guiar a los docentes que atienden a este tipo de estudiantes, para lo cual diseñó una guía didáctica donde hallarán respuesta a sus inquietudes, tales como metodología, recursos más eficientes, estrategias didácticas, entre otras.

El objetivo central del trabajo fue fortalecer a los docentes de bachillerato para atender este tipo de poblaciones, cuya finalidad es optimizar sus aprendizajes. Incluyó la sensibilización, capacitación del maestro, socialización y validación (evaluación) de la guía (producto tangible de la propuesta). Su desarrollo fue en la Escuela Municipal de Ciegos “Cuatro de enero” de la ciudad de Guayaquil. Tuvo como hipótesis central la aplicación de la guía y su incidencia en el mejoramiento tanto de los estudiantes como del desempeño docente. Finalmente, establece una diferencia entre NEE y Discapacidad. En la parte de Conclusiones, vale referir que los maestros y maestras están en un período de transición para aceptar el reto de educar a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales incluyéndolos definitivamente en el contexto escolar. El valor del material leído para el estudio que se encara se centra en la guía producida pues entrega pistas para la valoración de las prácticas pedagógicas.

La siguiente tesis de Maestría en Docencia y Educación superior denominada “*La inclusión educativa en la formación docente de la carrera párvulos de facultad de Filosofía y letras y ciencias de la educación y propuesta de un módulo para el estudiante*”, es el trabajo de Nancy Gissella Carchi Calle (2013) y desplegado en la Universidad de Guayaquil (Ecuador), es un proyecto de intervención o proyecto factible: la elaboración de una propuesta (módulo) para estudiantes con el fin de solucionar problemas que ocurren en la escuela sobre la discapacidad y la inclusión, se encamina el problema hacia la investigación y tiene como

objetivo adicional el mejoramiento de las competencias de los estudiantes de la Carrera de Párvulos, es decir, docentes competentes para la inclusión.

El trabajo tiene conclusiones interesantes, entre ellas, que esta carrera la ejerce el 90% de las mujeres y con un promedio de edad de 25 años, quienes no llevan más de 10 años de servicio, la carrera es nueva, no existe suficiente capacitación en relación a la formación profesional actual, es importante que la inclusión educativa se realice en todas las edades más tempranas posible. Finalmente, se concluye que la educación inclusiva desde una formación seria y estructurada, como lo requiere el perfil profesional, no se cumple, por tanto, la formación de los docentes para párvulos debe cambiar para que responda a las exigencias de la sociedad y a los requerimientos técnicos; si bien reconocen que existe una legislación educativa, todavía no se asumen y cumplen las responsabilidades que las exigencias y demandas jurídicas actuales reclaman.

Este estudio se caracteriza por abordar una exploración teórica amplia sobre la inclusión desde diversos autores y organizaciones internacionales que sirve de sustento a un módulo que aborda la formación docente a partir de fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, y epistemológicos, se hace una aproximación conceptual y metodológica de la que debe hacerse con los discentes observando NEE variadas.

*“Investigación documental sobre el efecto del programa de educación para la familia y el consumidor en los estudiantes de educación especial y el desarrollo de destrezas para obtener el empleo”*, de la Maestría con especialidad y realizado por Annette B., Medina Rosado (2009), de la Universidad Metropolitana (Puerto Rico), es una investigación documental de corte cualitativo que se centra en la educación de Destrezas vitales (subsistencia física y preservación de la vida) y Destrezas instrumentales que garantizan adquirir otras para la integración del estudiante en la sociedad). Plantea que a medida que se adquieran mayores destrezas, mayores oportunidades tendrán los estudiantes de educación especial para su integración social. Tiene como punto de partida el programa para “La familia y el consumidor” (relación entre el trabajo y la familia) en dicho país, en el cual halla

pertinencia para el fomento de destrezas y empleabilidad de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La investigación documental tiene como propósito auscultar destrezas requeridas para los estudiantes con NEE y puedan ser incorporados a la vida laboral en sus entornos. Soportada teóricamente en posturas conductista-constructivista, conductual, exógena, endógena y dialéctica (Piaget y Vygostky, Skinner y Anderson): enseñanza aprendizaje a la construcción y desarrollo para el empleo. El marco legal y conceptual está supeditado a la legislación proferida y a las técnicas y reglas de mercadeo propias del país, aunque se apoyan en otras teorías. Finalmente, la metodología empleada fue cualitativa descriptiva con la cual se realizó una búsqueda documental. Si bien habla de estas fuentes, en la parte procedimental y en los análisis de instrumentos no se aprecia qué software o tipo de matriz o rejilla se empleó para las fuentes primarias y secundarias. En las conclusiones, se hace especiales hallazgos para la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes y el autoempleo marca la opción laboral de los egresados.

En el contexto nacional se inicia con la propuesta *“La atención de los niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión”*, trabajo de Doctorado en Educación (Desarrollo Humano), desplegado por Norelly Soto Builes (2007), Universidad de Manizales (CINDE). Propuesta orientada desde la teoría fundada (Strauss y Glaser), la cual muestra la explicación y comprensión de cinco experiencias educativas realizadas en varios departamentos de la zona central del país, cuya pretensión fundamental era “capturar” la nube de significados que en ellas existen para la construcción de teoría sobre la apropiación que estos trabajos han hecho en torno a la denominada Atención de la población con Necesidades Educativas Especiales.

Emplearon la Teoría fundada como estrategia metodológica para el desarrollo del trabajo y realizar los contrastes entre profesores (29), directivos y cinco grupos de estudiantes. Dentro de las conclusiones, hay una que tiene rigor y refiere que la “integración en Colombia no obedece a un cambio de ideología en torno a la mirada del sujeto que se ha considerado objeto de la educación especial –un sujeto sujetado como lo plantea Nuria (1988)- para verlo como

un sujeto simplemente, obviamente porque esta es la condición del ser sujeto: la diferencia; porque la introducción de la propuesta viene de Europa y de Norteamérica, y a pesar de la inclusión, se siga mirando al sujeto como un estudiante-deficiente.

El segundo trabajo está enfocado a las *“Identidades profesionales de maestros y maestras en Educación Especial: tejido de experiencias e historias compartidas”*, de la Maestría en Educación (Desarrollo humano), logrado por Nancy Catalina Vásquez Zapata y Lina María Franco Mejía (2013), Universidad de Manizales (CINDE). Fue asumido desde una metodología cualitativa desde un enfoque biográfico-narrativo. En esta investigación se pretendió “interpretar los procesos de configuración identitaria de maestros y maestras en educación donde las palabras se cruzan con las miradas y los discursos que circulan alrededor de la militancia por la disciplina de la educación especial a partir de la construcción de relatos de vida desde donde la experiencia narrada toma forma en la voz de las participantes, entendiendo que es a partir de los acontecimientos biográficos donde se tejen los sentidos de nuestra existencia, especial ” (Vásquez & Franco, 2013).

El trabajo muestra un punto de partida en la experiencia de maestras que han vivenciado formas distintas de asumir sus identidades profesionales en tanto éstas se movilizan y fragmentan ante nuevos discursos oficiales que imperan en la educación actual y causan profundas rupturas epistémicas en el ser de los maestros. Y a partir de estas certidumbres, Vásquez y Franco determinan la necesidad de una reconvención de ciertas identidades que, girando alrededor de procesos de reforma, resaltan los sentidos que tienen para ellas (como docentes en ejercicio) y creen que para los demás maestros al reflexionar sobre las identidades y el rol que se debe asumir en la educación de las personas con discapacidades en Colombia.

La búsqueda local de trabajos previos relacionados con afines al objeto de investigación en el Municipio de Arboletes, tanto en los archivos y bibliotecas existentes en las diversas instituciones educativas y culturales, amén de la Secretaría de Educación Municipal, dio como resultado una propuesta de investigación en ejecución denominada *“Aporte a la inclusión educativa: mirada desde las representaciones sociales de las personas con discapacidad y sus familias”*, cuya investigadora es Berli Mejía, del nivel de maestría en educación, de la



Universidad de Antioquia. Dicha propuesta tiene relación directa con nuestra propuesta porque aborda la temática de la percepción de la discapacidad en la familia y su relación con la escuela. Ésta emplea una metodología de corte cualitativo y se centra en un enfoque fenomenológico.

De la misma manera, en lo referente a legislación y producción de artículos indizados sobre la temática de investigación, es relevante la profusión de ellos (en nacionalidad, calidad, temáticas y rigurosidad), para el trabajo vale relacionar el siguiente documento: “*Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA)*” versiones 1.0 y 2.0, de la Universidad Autónoma de México (2008), con la cual se adquiere una comprensión acerca de la existencia en la “escuela” de un currículo inflexible, que pretende ajustarse a todos los estudiantes y que por ello no hace sino aumentar las barreras para aprender; por otra parte, esta guía proporciona elementos para el trabajo con estudiantes en discapacidad.

En el ámbito nacional, el Gobierno, el Congreso y el Ministerio de Educación han promulgado y promovido diferentes leyes, decretos, circulares, directivas, convenios y guías orientadoras para las poblaciones vulnerables con discapacidad y NEE. De ellas, son pertinentes para el trabajo y vale mencionar:

“*Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*”, del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012). Es una herramienta promulgada para mejorar el acompañamiento de las secretarías de educación a las instituciones educativas en la atención a la población con discapacidad; el documento es el resultado de un convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OIB), con la participación de académicos y expertos en el tema, que valida una serie de experiencias al respecto. Pretende afianzar la noción de la educación como “bien público” y su capacidad vinculante en dichas poblaciones.

La “*Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento*”, (MEN, 2008) es vital para investigación en lo referente a la gestión académica. Está organizada en tres etapas que conducen a la calidad de la educación que se imparte a través del mejoramiento progresivo de las instituciones: La autoevaluación

institucional, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente de éstas al desarrollo de los planes de mejoramiento. Apunta al mejoramiento del marco institucional y al fortalecimiento de ellas, indica cómo, cuándo, de qué manera, con quiénes y con qué instrumentos realizar la evaluación como el plan de mejoramiento. Si bien no hace una referencia sustantiva a los casos de Discapacidad y NEE, prescribe lo qué es la gestión institucional y abarca varias áreas, sus procesos y componentes, de los cuales la gestión académica cuyos procesos son el desarrollo curricular, las prácticas pedagógicas, la gestión de aula y el seguimiento académico, los cuales tocan a los maestros y maestras.

### **Históricos**

La ubicación histórica de “(...) la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gardner, 1996)” (Infante, 2010, p 288). En los últimos años con la expresión inclusión educativa se da cabida en la escuela a grupos poblacionales con tipologías diversas que van desde grupos étnicos, indígenas, afrocolombianos hasta estudiantes con características educativas especiales y/o pertenecientes a los llamados grupos vulnerables.

El sentido común indica que las líneas de pensamiento de las cuales se originan las políticas de inclusión tienen que ver con criterios de justicia y equidad. Son medidas formuladas a partir de políticas internacionales que orientan el accionar del Estado en el contexto global. Según Carol Andrea Bernal Castro de la Corporación Síndrome de Down de Bogotá, en Colombia la constitución de 1991 generó nuevos paradigmas de pensamiento frente al hecho educativo, y en el marco de las políticas internacionales, Colombia se ha nutrido para la organización de una legislación que señale y respete los derechos de las personas en situación de discapacidad intelectual. El artículo de Bernal C., referenciando las políticas internacionales señala un grupo de documentos entre el 2000 y el 2007 emanados de la gestión de organismos internacionales: “*Objetivos del milenio* (ONU), *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*” (OMS), “*Declaración de Montreal sobre la incapacidad intelectual*” (OEA), “*Convención sobre los derechos de las*

*personas con discapacidad*” (ONU). Uno de los documentos que orienta el ejercicio político actual en Colombia, son:

“... los Objetivos de desarrollo del Milenio trazados por los países miembros de la ONU, en el año 2000. Dentro de estos objetivos, se encuentra el número dos, el cual plantea que para el año 2015 los países deben lograr la enseñanza primaria universal, de modo que TODOS los niños y niñas del mundo terminen un ciclo completo de básica primaria, esto debe cobijar explícitamente a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual” (Bernal s.f. s.p.).

Puede decirse que en los años vividos en el siglo XX, las políticas internacionales sobre inclusión y discapacidad en el sistema escolar han permeado las políticas públicas de la educación colombiana generando un discurso jurídico que les da vida en el Estado colombiano y que según Bernal C., dan continuidad a lo ya esbozado en la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, más la promulgación de otras leyes y decretos reglamentarios, caso la Ley 1346 de 2009 que da legitimidad en el territorio colombiano a la convención sobre los derechos adoptada por la Asamblea general de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. (Bernal s.f. s.p.). Una de las acciones afirmativas más recientes en materia de legislación es la Ley 1618 de 2013, previamente mencionada en este documento.

## **Teóricos**

Estos referentes se abordan desde las prácticas pedagógicas y la presencia de estudiantes en situación de discapacidad en las aulas de clase como resultado de la política estatal de inclusión.

Partiendo de las prácticas pedagógicas como categoría, el MEN en la *Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento, establece* un marco en el cual define componentes mínimos que deben ser observados en la administración escolar. Dada la naturaleza de quien emite el documento, estos preceptos se convierten en una referencia de carácter obligatorio debido a la fundamentación desde el punto de vista

inclusivo, porque es citado en otros textos emanados del mismo ente, caso el referido a las *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*, esto significa que según el Ministerio la estructura de referencia administrativa divulgada en la guía citada es aplicable tanto a estudiantes regulares como aquellos con necesidades educativas especiales.

En cuanto a las prácticas de los docentes y directivos que permiten aterrizar políticas y legislación, existen varios documentos en el ámbito latinoamericano producidos en países como México, Chile y Colombia, que sugieren metodologías y actividades contextualizadas a cada nación, así como una buena cantidad de documentos españoles que, en primer lugar, transcriben las políticas e intenciones acordadas internacionalmente y asumidas desde el orden nacional. Las prácticas pedagógicas se abordan desde diferentes perspectivas como contenidos, materiales, actividades adaptadas, metodologías sobre todo para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, pero sobre la atención a estudiantes sordociegos, ciegos o con discapacidad motora es poco tratada desde los organismos gubernamentales.

En el caso de Colombia, el MEN ha elaborado publicaciones a manera de guías como los textos “*Fundamentación Conceptual Necesidades Educativas Especiales -NEE-*”, “*Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*” y “*Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo*”, las cuales constituyen conceptualizaciones de carácter administrativo y pedagógico en el ámbito de las descripciones abordadas en este documento.

De una forma más ligada a las situaciones de discapacidad existen las llamadas Guías para el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que se encargan de brindar un ámbito general para el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas, al respecto hay una tesis puertorriqueña de maestría que hace un estudio de carácter documental y valora esta producción como herramienta para la inclusión.

De igual forma la Corporación Síndrome de Down en asocio con la Alcaldía de Bogotá ha desarrollado un programa de capacitación docente en el ámbito de la inclusión educativa,

que si bien tiene muchos contenidos que apuntan a la discapacidad cognitiva, sirven de norte para valorar las prácticas pedagógicas en este ámbito, se pueden citar artículos de Patricia Jiménez, Milena Rincón y Mónica Linares.

De forma genérica se toman algunos conceptos extractados de los documentos de Víctor Díaz Quero, que a pesar de estar vinculados a la formación universitaria presentan lógicas que pueden ser abordables desde este estudio; en este mismo orden de ideas existen trabajos de Juan Ignacio Pozo.

Según los documentos referenciados y emitidos por el MEN, adquieren el viso de fundamentos que sirven como contexto conceptual que permite dar vida a las políticas de inclusión en Colombia, son de carácter político, socio-antropológico, pedagógico, comunicativo y epistemológico.

La información recabada en esos textos entrega herramientas que pueden ser funcionales en algunos contextos, por ello constituyen esfuerzos más bien parcos dada la realidad precaria con que se atiende a la comunidad educativa en general en los establecimientos educativos del Estado y que, al contrastar con las Necesidades Educativas Especiales, las políticas públicas y las conceptualizaciones al respecto, van quedando rezagadas al plano de las buenas intenciones, en la mayoría de los casos las condiciones son precarias y los docentes deben cumplir con su función en contra de la adversidad; porque constituiría un problema de investigación por sí solo el indagar el porqué de la inobservancia de documentos como: *Fundamentación conceptual para las NEE*, y las cartillas *Orientaciones pedagógicas para las atenciones educativas en estudiantes con limitación auditiva, discapacidad motora, limitación visual, sordo-ciegos, con autismo, discapacidad motora (un texto para cada caso)*, el programa de educación inclusiva con calidad “*Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*”, o “*Estrategias de apoyo para a la gestión académica con enfoque inclusivo*”, entre otros textos que sirven de referentes contextuales que han sido conceptualizados desde la visión teórica y política de organismos como la ONU, la UNESCO y la OMS.

En consecuencia, estos referentes constituyen unos preceptos que intentan aterrizar la concepción internacional al escenario colombiano, y son desconocidos por la mayoría de los docentes, sobre todo, en lo atinente a las publicaciones oficiales emitidas en los tres últimos años incluyendo la Ley 1618 de 2013; en cuyo artículo 11 precisa las condiciones fundamentales sobre el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, esta ley entrega además unos conceptos y definiciones que pueden constituirse en un referente lingüístico y técnico en el ejercicio de las prácticas pedagógicas en las escuelas colombianas.

El panorama es muy complejo si se tiene en cuenta que los docentes deben responder con su escasa preparación en este campo, especialmente con los pocos recursos disponibles en las zonas rurales y la obligatoriedad de la norma y el derecho que asiste a los colombianos con discapacidades. Por ello, la forma de pensar, las concepciones que los docentes tejen sobre la necesidad de la inclusión educativa y su ejercicio, influyen en las prácticas pedagógicas con las cuales atienden a los niños y niñas discapacitados.

Es importante resaltar, entre una amplia variedad de bibliografías que hablan acerca de la inclusión y/o prácticas pedagógicas para niños con NEE, que se entregó atención especial a los paradigmas de dos textos extractados de la producción científica norteamericana; el primero "*The inclusion toolbar. Strategies and Techniques for All teachers*" (La caja de herramientas inclusivas, estrategias y técnicas para todos los docentes), se centra en la organización de una guía de actividades y estrategias que permiten la motivación, implementación, sostenibilidad y mejoramiento continuo de la inclusión de niños con NEE en una institución educativa soportada en elementos administrativos y pedagógicos (Kurt y Gross, 2015). La importancia del texto para este estudio está dada en relación con las exigencias que la Ley 1618 de 2003 hace a las instituciones educativas, por cuanto las estrategias y actividades que sugiere, a pesar de edificarse sobre otro contexto (EEUU) son alternativas que sirven de orientación por cuanto procede de comunidades con mayor experiencia en la implementación de la inclusión en la escuela. Además, tiene afinidad con los preceptos y pretensiones de la Guía 34 del MEN y en relación con el estudio que se describe en este documento, es muy actual.

El segundo texto *Multiple Intelligences in the classroom* de Thomas Armstrong (Inteligencias múltiples en el salón de clases) entrega los resultados de un estudio en el cual el autor hizo seguimiento de la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en instituciones educativas y propone la orientación de las prácticas pedagógicas desde la capacidad de los educandos con alcances inclusivos, debido a que a los estudiantes con NEE se les debe ver desde su potencialidad y no desde la condición que los discapacita, así que para el estudio se convierte en un paradigma válido por la gran variedad de estrategias y actividades pedagógicas que entrega y el referente de escuela inclusiva, no incapacitante. Cabe anotar que el valor teórico de esta obra se centra en la variedad didáctica y pedagógica inclusiva, el modelo inclusivo propuesto, más no con la pretensión de circunscribir la investigación a la teoría gardneriana.

## 1.2.2. MARCO CONCEPTUAL

Se pregunta por las prácticas pedagógicas ejecutadas para atender estudiantes en situación de discapacidad y con NEE, por tanto, es necesario recurrir a otras categorías y escenarios que comprenden el fenómeno en cuestión, profundizar sobre las concepciones de los individuos implicados alrededor de las prácticas pedagógicas y las decisiones que las regulan, las directrices administrativas para la operación de la institución escolar, las formas de pensar, las políticas de Estado y la legislación que las convierte en mandato.

Por tanto, se abordaron los conceptos siguientes que permitieron el reconocimiento de las prácticas en su orden:

- la definición de prácticas pedagógicas que orienta el estudio;
- las prácticas pedagógicas en la gestión del establecimiento escolar (MEN 2009);
- las concepciones de los docentes y su influencia en las prácticas pedagógicas y la condición política, ética y estética del maestro frente a las mismas;
- ruta conceptual para orientar el análisis de las prácticas pedagógicas para la atención de niños y niñas con NEE en este trabajo;
- y la relación entre la promesa inclusiva del Estado, las concepciones de los docentes y su realidad en la institución educativa-

Es pertinente anotar que además de estos aportes, en los anexos, se puede encontrar un glosario con una serie de términos y conceptos indispensables en razón de la necesidad puntual de comprender las concepciones abordadas y la pertinencia léxica con la cual debe asumirse la problemática, que es considerada como reciente y sobre la cual los antecedentes muestran que viene siendo investigada a partir de la última década por parte de los investigadores y las instituciones universitarias Iberoamericanas.



Para dar tránsito a las precisiones que sirven de introducción a este marco conceptual se puede iniciar señalando que las prácticas pedagógicas se han definido desde distintos referentes conceptuales. A manera de ilustración, con base en el documento *Concepciones de práctica pedagógica* del Grupo de práctica pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, se relacionan definiciones entregadas por diferentes autores:

... "Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso - maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Fierro, 1999:21).

"Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación"(Gimeno, 1997: en Diker, 1997:120).

"Práctica escolar, desde un enfoque ecológico es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas." (Del Valle y Vega, 1995:31)

"Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve" (Huberman, 1998:25).

En la Universidad Pedagógica Nacional la práctica se conceptualizó como "una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico

investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos sociales" (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:24). (Rodríguez, s.f.)

En este estudio se da importancia a una visión simple, pero integradora y pragmática según la cual "la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica." (Díaz, 2006, p. 90). En este orden de ideas las concepciones que se tejen alrededor del contexto aquí formulado, mediados por la inclusión y la práctica pedagógica, no han sido estudiadas, pero sí se puede establecer dos tensiones que los regulan. Una desde la alteridad, y es el interés por el bien común y la práctica de valores civiles y otro, que alude a lo profesional y es la responsabilidad frente a las funciones propias del quehacer educativo, enmarcado en la legislación.

En Colombia se plantea la administración del establecimiento escolar a partir de cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y financiera y de gestión de la comunidad. Las áreas, de igual forma, contienen procesos básicos definidos y estos a su vez componentes que encaminan la acción administrativa y docente (MEN 2009, p. 27). Según las pautas para la gestión académica sugeridas por el Estado, lo que se hace en el aula de clases para colaborar con el aprendizaje del Otro (Estudiante), las prácticas pedagógicas son un proceso perteneciente al área académica de la gestión institucional que tiene que ver con la organización de "... las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias" (MEN 2009, p. 29); cuyos componentes básicos son las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.

El área académica, además del proceso de prácticas pedagógicas, está conformada por otros procesos con los cuales interactúa. Siguiendo la línea de la disertación oficial en cuestión, se tiene el diseño pedagógico (curricular), gestión de aula y seguimiento académico, que dan vida estructural al currículo que orienta la práctica (Díaz, 2006, p 90). Sin embargo,

hay otro elemento que determina la actividad de los maestros y maestras en el aula, en este caso con relación a la inclusión, a los estudiantes con los que interactúa y son las concepciones del maestro en relación con el entorno.

Para esta última reflexión sobre las concepciones de los educadores (as), se cita a Elsa A. Rodríguez (s.f.) integrante del Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional quien se refiere a las concepciones como: “el tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos, más o menos esquemáticos y de carácter intersubjetivo, personal y situacional.” Concepto que se complementa con la definición de prácticas pedagógicas construida por Días Quero y asumida para este estudio al inicio del Marco Conceptual.

Según la autora, las concepciones se caracterizan por tener una estructura mental subyacente, ser un modelo explicativo y tener un origen individual y social, a partir de estas lógicas el docente sumado al “conocimiento experiencial posee significados adquiridos explícitamente durante su formación; la interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica (Rodríguez, s.f. s.p.). Estas afirmaciones dan sustento a la intención de este trabajo alrededor de considerar las prácticas pedagógicas como el resultado de una relación dinámica entre gran variedad de contextos, escenario de sujetos y objetos que construye la realidad.

Es pertinente entonces compendiar la descripción de estas concepciones circunscribiéndolas bajo una teorización productiva de la enseñanza la cual “... enfatiza la búsqueda de resultados y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje”. Que “... evaluada con base en los objetivos, obviamente se convierte en un mecanismo de control” (Rodríguez, s.f.). Entonces, en estas condiciones, las prácticas pedagógicas, en esta investigación, comprometen una concepción institucional de la integración o la inclusión de sujetos con discapacidad, bajo la cual el sujeto docente debe configurar su estilo pedagógico, la autonomía y la flexibilidad curricular, ajustadas por el consenso implícito del PEI y las acciones afirmativas del Estado

concretamente Ley 1618 de 2013 y los Decretos 366 de 2.009 y 2082 de 1996 en consonancia con la Constitución Política y la Ley General de Educación.

En consecuencia, bajo estas condiciones la presencia de niños y niñas en situación de discapacidad en la escuela obedece a la formulación de líneas de pensamiento asociadas a los Derechos Humanos, desde esta concepción y las características de estos dicentes, la inclusión entonces es definida como:

... una respuesta a las diferentes manifestaciones sociales que pugnan por sistemas que reconozcan la diversidad en las sociedades, sus necesidades y posibilidades; por tanto, no es un tema de competencia exclusiva para la población con discapacidad; tampoco es un tema exclusivo del sector educativo, es un compromiso intersectorial para crear condiciones y mejorar la calidad de vida de los seres humanos. (MEN 2012, p. 21).

Bajo esta lógica el área de gestión de la comunidad da lineamientos sobre la participación y la convivencia, la atención a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión. En esta área de atención administrativa el proceso inclusión “busca que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas.” (MEN. 2009, p. 31).

Es importante resaltar que para llegar a planteamientos de tal complejidad se pasó por varios momentos en cuanto a la forma de percibir al ser en condición de discapacidad y que en su tiempo determinaron la manera de interactuar y concebir a aquellos que se salían de lo “normal”. Antes de 1981 los estudiantes con necesidades educativas especiales fueron asumidos desde la enfermedad con una atención asistencial, cuidadora, como enfermos para aliviar, luego entraron en el plano de rehabilitación con la oportunidad de aproximarse a la normalidad. Después se habló de educación especial y alcanzaron estatus de estudiantes, aunque apartados del sistema escolar general. En los años ochenta bajo la carga conceptual del término integración se llega a pensar en la importancia de la socialización de estos

individuos e ingresan a las aulas para articularlos con la comunidad en general. Después de este trasegar se da paso a la inclusión.

Además, una de las quejas más frecuentes de los docentes es la falta de capacitación, por consiguiente, cabe la posibilidad de estar permeados por líneas de pensamiento que debieron quedarse en el desarrollo histórico de lo inclusivo, a partir de la experiencia individual, y moldear prácticas orientadas por formulaciones de carácter asistencialista, circunscritas en la rehabilitación o la mera socialización integracionista.

Al margen de lo que los docentes puedan desconocer, los horizontes conceptuales de la política de educación inclusiva están claros por lo menos para los organismos internacionales y el Estado, es más, al relacionar las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva aparecen propuestas que intentan la construcción de una escuela no discapacitante, por ejemplo, el llamado diseño universal de aprendizaje DUA;

...un enfoque que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y participación de los alumnos”. El DUA tiene tres principios fundamentales proporcionar múltiples medios de comunicación..., proporcionar múltiples medios para acción y la expresión..., proporcionar múltiples medios de compromiso. Los alumnos difieren en la forma en que deben ser implicados y motivados para aprender. (Ministerio de educación, cultura y deporte de España 2012, p. 12)

De esta manera se responde al qué, cómo y porqué del aprendizaje. Esta forma de concebir las prácticas pedagógicas da respuesta a la diversidad debido a que no solamente los estudiantes con dificultades tienen diferentes modos de percibir y comprender, ritmos de aprendizaje, así como motivaciones diversas para aprender.

Inmersa en todas estas cavilaciones subyace por tanto una condición política, ética y estética del maestro frente a las prácticas pedagógicas para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad que dan cuenta de la interacción de los sujetos – docente, estudiante

con NEE- en un escenario –la institución educativa–, mediados por la normatividad y la institucionalidad del PEI.

Enlazados con esta puesta en escena es viable observar la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad como una propuesta, que en el caso de Colombia debería marcar, al menos conceptualmente, la forma de concebir las prácticas pedagógicas y educativas de las instituciones a lo largo y ancho del territorio nacional. Esta alusión conceptual obliga a ver el problema de la inclusión de estudiantes, con este tipo de necesidades educativas especiales, como una batalla entre la acción y la teoría fijada en el espíritu de la política pública, la normatividad y las recomendaciones que, para el sector educativo, y muy especialmente para el docente de aula, tienen el Ministerio de Educación Nacional y otras instituciones con competencias en la temática.

En los últimos 25 años, especialmente desde la Ley General de Educación, el Estado ha venido bebiendo de la UNESCO y otras organizaciones internacionales, teniendo en cuenta que la atención de los estudiantes en situación de discapacidad que exige pensar los sistemas educativos desde las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos en el marco de los Derechos Humanos, de tal manera que la educación es un derecho de todos y no, un privilegio para algunos. Línea de pensamiento que no es nueva, pero que en el contexto de las Necesidades Educativas Especiales exige o necesita de la existencia de circunstancias previas para viabilizar la propuesta, como la formación docente en aras de la creación de concepciones para fomentar el reconocimiento pleno de los estudiantes en situación de discapacidad; de ellos en su dignidad de personas y educandos la dotación de recursos necesarios para garantizar educación con calidad para los docentes que asisten a las instituciones educativas.

Al observar estas descripciones que van desde la teoría implícita en la política pública y la ley, y que desembocan en la ausencia de condiciones para hacerlas realidad es posible señalar que el docente se debate entre ser sujeto y objeto bizarro de la política, por cuanto se ve envuelto en la obligatoriedad de la norma y se enfrenta al reto de generar prácticas pedagógicas en medio del desconocimiento y la carencia de recursos de todo tipo.

Así las cosas ¿cuál es entonces la condición del maestro en términos políticos? Sin embargo estos cuestionamientos son de hoy y ayer; el maestro ha sido, por decirlo de alguna forma, más un instrumento político del poder que un sujeto de participación política. (Echeverri, s.f. pág. 8).

Cabe entonces preguntarse por la forma (política) de construir sociedad con personas discapacitadas desde el rol del maestro y de la escuela. Tarea con alcances más allá del decir teórico y de la carga legal, en palabras de Echeverri (s.f. pág. 8), de una

... dignidad retórica,... una obligación moral con los estudiantes y con la sociedad,” en la cual al docente... se le dona un saber, se le convierte en cancerbero del futuro de los Estados nacionales, y hasta se le convence de poseer una condición política, ética y estética. (Ibídem)

Con este panorama, pensar que el estudiante en situación de discapacidad sea sujeto que pueda acceder al beneficio de la educación pública con calidad, es pensar que el maestro o maestra genere concepciones que catapulten su voluntad política relacionada directamente con su compromiso ético y con la calidad misma, por encima de su condición instrumental en la política, con la conciencia del por qué debemos atender en la escuela a este tipo de personas. Sin embargo, en la escuela coexisten concepciones que se asumen desde diferentes perspectivas respecto a los estudiantes en situación de discapacidad y que afectan las líneas de pensamiento y, en consecuencia, la calidad gestionada desde la individualidad del maestro comprometido no se equipara con el espíritu inclusivo.

En este orden de ideas los docentes de aula pueden asumir a los estudiantes en situación de discapacidad con enfoques diferentes al inclusivo, de acuerdo a su estructuración teórica y empírica. En fin, en este caso el compromiso individual no es suficiente para configurar estéticamente la calidad de qué trata la teoría, la ley y el Estado, por cuanto, sin la formación pertinente y los recursos mínimos para operacionalizar la política pública, es una tarea que tiene muchos limitantes.

Paralelamente, el ejercicio descriptivo de las prácticas pedagógicas de los maestros de Educación Básica Primaria orientadas a la atención de estudiantes en situación de discapacidad en el municipio de Arboletes, implica cuestionarse sobre las condiciones política, ética y estética del docente desde la pertinencia del saber teórico y práctico que las orientan, las circunstancias en las cuales se desarrollan y los significados individuales e institucionales producto de la aplicación u omisión de la política pública.

De ahí que es importante establecer hasta qué punto las prácticas pedagógicas, condicionadas por este contexto, contrastan con la “propuesta obligatoria” del Estado. Desde este punto de vista la política pública inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales es una esperanza, una promesa estética que apela a la sensibilidad de los agentes incluyentes y se cristaliza con timidez, en el momento histórico, con subordinación a la voluntad política y ética de los maestros y maestras.

Se hace necesario entonces establecer una ruta conceptual para el análisis de la problemática en tratamiento que articule las ideas, percepciones y definiciones entre otras posturas aquí relacionadas. De manera sucinta se puede empezar reconociendo el PEI como una herramienta que permite al Estado y a la comunidad tutelada por éste, cristalizar la política pública inclusiva expresada en la legislación, un generador de espacios de concertación, contextualización y flexibilidad, en el cual, y para el caso que ocupa este análisis, se conjugan docentes que proponen unas prácticas pedagógicas para la atención de estudiantes con NEE en el marco que la legislación vigente les impele, pero que pueden modelar, organizar y planear con base en esta herramienta de construcción comunitaria.

Esto quiere decir que bajo la orientación del PEI son observables tres categorías básicas; en primer lugar, unos maestros y maestras cuyas concepciones determinan su día a día con los estudiantes (NEE). En este orden de ideas se tienen entonces concepciones construidas desde dos ópticas fundamentales: las concepciones institucionales formuladas en el PEI para la inclusión de los sujetos en situación de discapacidad, bajo las cuales se perfila a los sujetos docente y estudiante, y determinan condiciones de participación, reconocimiento e impactos de los agentes dinamizadores y los programas inclusivos. La otra forma se refiere a las



concepciones construidas desde la formación de los docentes, fundamentalmente, su capacitación.

En segundo lugar, las prácticas pedagógicas compuestas por las opciones didácticas para las áreas asignaturas y proyectos transversales, las estrategias para las tareas escolares y el uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje (MEN 2009 p. 29) producto de la propuesta docente en el marco de la institucionalidad

Y, en tercer lugar, una población de estudiantes con NEE que deben ser considerados sujetos políticos, de acuerdo con la legislación vigente, a quienes se les debe brindar educación de calidad. Los estudiantes con NEE generan como lógica consecuencia la creación, desde el PEI, de mecanismos para garantizar su inclusión en la institución educativa.

*La persona construye su sentido de vida en el constante ejercicio desafiador entre comprender las situaciones y resolver los problemas de su contexto, apoyado en las teorías ya constituidas y, al mismo tiempo, teniendo la posibilidad de construir nuevas teorías, o sea, nuevos referenciales que posibiliten la comprensión de situaciones y la solución de problemas siempre más complejos. (Adelar Hengemühle, 2005, p. 65).*

### **Entre las concepciones y los hechos.**

#### **La importancia de los pensamientos que orientan las prácticas educativas**

Mucho se ha teorizado sobre la innegable trascendencia del pensamiento para el hacer, desde la individualidad y cotidianidad hasta los contextos académicos más rigurosos. En este ámbito, el análisis que se desarrolla en el documento se refiere fundamentalmente a la importancia del pensamiento de los educadores para el diseño e implementación de las prácticas educativas y pedagógicas, un fenómeno que incide en el éxito de la educación como producto humano e invita a la reflexión para un ejercicio más consciente de la labor docente. En estos sucesos, se toman, entre otros, elementos del artículo “Los determinantes de la práctica educativa” del Doctor Luis Felipe Gómez López (2008)

En primer lugar, se hace una aproximación contextual del docente en la sociedad actual para luego describir la importancia del pensamiento del docente en la construcción de las prácticas educativas y pedagógicas. El análisis termina abriendo posibilidades para ser tenidas en cuenta en el quehacer educativo respecto a las concepciones que construyen los docentes y que terminan orientando sus prácticas.

Cuando se hace referencia a la educación, por cierto, un universo incuantificable, dinámico y connatural al ser humano, la totalidad, como una de las características fundamentales del discurso escrito, se convierte en piedra en el zapato para el redactor pues al releer las líneas codificadas o al encontrarse con los escritos de otros, se enfrenta al fantasma de lo que quedó por decir. La complejidad del hecho educativo pareciera permitir más contrastes que encuentros, de ahí la necesidad de la reflexión constante frente a las múltiples manifestaciones de un contexto voluble, difícil abordar solo desde la experiencia formativa propia, porque cuando se llega a ser para entregar lo construido a lo largo de años de estudio y entrenamiento, los congéneres con los cuales se asume el compromiso de acompañar, son el

producto de un desarrollo histórico que, aunque se ha dado paralelo al transcurrir de la vida del oficio de maestros y maestras , se siente con frecuencia distante, diferente...

Como resultado de estas realidades el ejercicio docente hoy no puede concebirse bajo la promoción de prácticas que antes funcionaron e incluso llegaron a ser hitos transformadores de la comunidad. El asunto no es aceptar los cambios suscitados, “la sal del cuento” está en admitir que hay cambios, con todas las implicaciones que el gerundio tiene al ser enunciado; los estudiantes de mañana serán diferentes con toda certeza.

Pero esta reflexión no es novedosa, es la “comidilla” en los pasillos de la escuela cuando se tratan asuntos como la transformación de las dinámicas laborales para trabajadores de todo tipo, tecnologías que parecieran afectar lo humano, la aparición y la pérdida de valores, la preponderancia de los resultados evaluativos como indicadores estandarizados para docentes y alumnos, una sociedad “civilizada” (y permítase el uso de esta categoría sin definirla) más exigente, entre una variedad de hechos que traen la novedad, y con asombro, estudiantes que se convierten en preocupación cada vez que la rueda de la vida da la vuelta. Así pues, reflexionar e identificar lo identificado no resulta útil, puesto que el fenómeno es imparabile, es característica de los hombres y mujeres. “(...) surfeamos en las olas de una sociedad líquida siempre cambiante -incierto- y cada vez más impredecible.” (Vázquez, 2008, s.p.).

En resumidas cuentas, es imperativo asumir posturas que permitan hilar las experiencias en torno al “bien común” (expresión sacada de cualquier cajón) más allá de la queja y la contemplación, y en estas lides, la forma como se piensa es orientadora de la acción de tal forma que “(...) los profesores organizan sus pensamientos, sentimientos y experiencias en teorías y éstas a su vez se relacionan con su conducta docente.” (Gómez, 2008, p. 34)

Por tanto, es valioso recapacitar y cuestionarse: ¿cómo construir paradigmas de pensamiento adecuados en el concierto de la sociedad líquida de estos tiempos? Con toda certeza no se logra convirtiendo en rezos interminables los postulados teóricos Zygmunt Bauman o Piaget, por hacer mención entre muchos, en un derroche de intelectualidad que poco nada sirven pues las palabras mágicas son de otros contextos con rigurosidades diferentes. El asunto está estrechamente ligado a la gestión de los individuos y los colectivos y no es materia de superación personal con la esperanza de que el mundo cambie algún día.

Sin negar que se entra en el plano de reconocer al maestro como “(...) responsable de la generación permanente de procesos de auto-reflexión (...)” (Campo y Restrepo, 1999).

En atención a lo expuesto en los párrafos precedentes, no es una trivialidad dar importancia a los razonamientos con los cuales los seres humanos comprenden los fenómenos con los que interactúan, esos que afectan los quehaceres y su comportamiento en el accionar diario y considerar estos razonamientos o esquemas de pensamiento y acción como determinantes de la práctica educativa vivida individual o colectivamente, los cuales, Gómez (2008) relaciona con el nombre de teorías implícitas. Estos paradigmas se ejercen generalmente de forma inconsciente y constituyen un acervo para la acción construido por una diversidad de la que se puede resaltar la experiencia docente, formación disciplinar, la cultura, conocimiento pedagógico, entre otros en consonancia con el referente contextual de este análisis. Gómez (2008) dice, además:

De acuerdo con Calderhead (1998) los esquemas de pensamiento que tienen los profesores acerca de su práctica se originan a través de experiencias de ensayo y error y se organizan en esquemas que contienen conceptos y un repertorio de guiones con conocimiento procesal que le permiten representar las rutinas de enseñanza. Estos esquemas representan un conjunto coordinado de ideas y acciones que utilizan los docentes para afrontar las situaciones que ocurren en el aula (Tabachnick y Zeichner, 1988). (Gómez, 2008, p. 34).

Para aterrizar estos contenidos, la educación inclusiva, un fantasma de moda, constituye un buen referente para sustentar la importancia de revisión constante de las teorías implícitas y su posible intervención. La educación inclusiva demanda a pensar los sistemas educativos desde las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos en el marco de los Derechos Humanos de tal forma que la educación es un derecho de todos y no, un privilegio para unos.

El caso de los estudiantes en situación de discapacidad constituye una oportunidad para llamar a la revisión de las concepciones de las maestras y maestros. El Ministerio de Educación Nacional conceptualiza desde la inclusión, una política que garantiza a todos los ciudadanos con discapacidades, la atención en el servicio educativo, desde los primeros grados hasta la educación superior sin sufrir ningún tipo de discriminación. La inclusión educativa se define como una política que “... se propone atender a los niños, niñas y jóvenes

con discapacidades a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la superior” (MinEducación. 2007 s.p.).

Estas descripciones le dan importancia ética, pedagógica, política, entre muchas otras, a la política pública. Sin embargo, para los docentes y directivos la inclusión más que una buena intención (hecho que no la convierte en buena obra) es una preocupación debido a las carencias de orden infraestructural, formativo y administrativo para su implementación en la educación estatal. Por ejemplo, no es difícil encontrar instituciones educativas que carecen de las condiciones mínimas para el acceso de personas con limitaciones físicas, entre otras, en consecuencia, las concepciones que se tejen en torno a la inclusión deben afectar el diseño y ejecución de políticas y criterios institucionales, planes de trabajo y/o modelos pedagógicos necesarios para ofrecer un “servicio” de calidad (como se conceptualiza en algunos papeles oficiales). Por consiguiente, los esquemas de pensamiento son diversos tanto entre los docentes y directivos, como en las comunidades educativas y, por tanto, la atención del “servicio educativo” se aleja de las sanas intenciones cacareadas, más aún, bajo las condiciones descritas en las líneas precedentes, difícilmente las concepciones orientan las prácticas pedagógicas para responder a las necesidades educativas especiales que, año tras año, asisten a las aulas en medio de la obligatoriedad legal de la política pública.

Desde la concepción del educador entonces, las prácticas educativas y pedagógicas se asumen desde diferentes perspectivas respecto a los estudiantes en situación de discapacidad. Algunos, por ejemplo, asumen el reto con un enfoque asistencial en el cual la discapacidad es una enfermedad a tratar, otros están de acuerdo con la posibilidad de rehabilitar, en normalizar. Otros añoran los centros de educación especial en donde habría recursos y profesionales idóneos. No falta quien piense que el asunto es de integrar estos niños y niñas para que puedan convivir con los estudiantes regulares y sean aceptados por estos.

Estos acercamientos a las concepciones resultan más contradictorios al encontrar que asistencialismo, rehabilitación, educación especial, integración e inclusión son categorías enumeradas en orden cronológico y son congruentes las distintas manifestaciones del pensamiento dentro del desarrollo histórico de la atención a las personas en situación de discapacidad desde finales del siglo XVII hasta desembocar en la educación inclusiva de nuestros días. (MinEducación. 2007, s.p.).

Llegados a este punto no puede volverse al inicio de estas líneas con el cacareo de pasillo recalcando lo sabido: el pensamiento es importante y determinante. Las acotaciones referidas a la política pública para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad nos aproximan a una realidad compleja y si se permite el término triste. No debe hacerse un gran esfuerzo inferencial para ubicar el problema en otros espacios y actores del devenir educativo.

A propósito de la acción más allá de los comentarios de pasillo y con la ayuda del documento de Gómez, es posible comentar algunas orientaciones que lamentablemente no constituyen soluciones pues estas deberán ser el resultado de estudios de fondo.

Sin embargo, se puede decir que es vital diagnosticar las concepciones docentes respecto a la trascendencia de estos paradigmas en las decisiones y acciones para el diseño, planeación y ejecución de las prácticas educativas y pedagógicas. También, desde acciones como el diseño de políticas públicas, programas de sensibilización para la implementación de estas, deben ser una preocupación las teorías implícitas más aun cuando la cultura puede determinar líneas de pensamiento diferentes dentro de una misma territorialidad. Es posible también estudiar las prácticas educativas desde la racionalidad que las orienta (Vaquero, 2006) para valorar su eficacia. Así mismo la auto-reflexión desde los individuos permite ser "... responsables de nuestra vida porque somos capaces de convertir nuestras experiencias en procesos con sentido. ..." (Campo y Restrepo, 1999 p. 21), característica fundamental de las prácticas educativas y pedagógicas.

Por último, el estudio de "... las teorías implícitas de los profesores es pertinente debido a que establecen un vínculo entre las formulaciones abstractas de las teorías y las actividades pedagógicas que el profesor diseña e implementa en el aula..." (Gómez, 2008, p.38). No se pretende homogenizar, es la búsqueda de encuentros y contrastes menos abismantes para hacer más amable y dinámico el trasegar educativo.

### 1.2.3. MARCO LEGAL

En las líneas que hasta aquí ha desarrollado el discurso se hizo referencia a que las políticas de integración e inclusión son de ocupación reciente en Colombia, no superior a dos décadas; pero con referencias internacionales –tanto de políticas aisladas por ciertos países y políticas públicas articuladas- a partir de la primera mitad del siglo pasado. Advirtiendo que la mayor profusión de ellas, de programas macro y legislaciones estatales, ocurrieron con mayor presencia a comienzos del presente siglo, hallándose marcos y reglamentaciones para el hemisferio proferidos por las Comunidades de Naciones (ONU) y Organismos Multilaterales desde el año 2000. Vale ilustrar las siguientes: años 2000: *Formulación de los Objetivos del Milenio*; 2001: *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad*; 2002: *Derechos Humanos (CAMRE)*; 2004: *Declaración de Montreal sobre discapacidad intelectual*; y en el 2006: *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU)*.

Estos acuerdos o conclusiones de los organismos internacionales obligan e inspiran a los países para determinar sus políticas estatales, eso sí, en sujeción con las directrices que ellos aprueban. De esta manera, en la Formulación de los Objetivos del Milenio (ONU), el país para el año 2015 (numeral 2) debía alcanzar la enseñanza primaria universal, para cumplir con lo que el Organismo pretendía: todos los niños debían alcanzar la educación básica en el mundo. Esta meta incluía la población con Discapacidad y NEE. Estas exigencias se revalidan en el Foro de Dakar (Senegal, 2007) y el 2009 la política de Inclusión Internacional retoma lo convalidado en Dakar sobre los objetivos en educación, exigiéndole a los gobiernos de los países miembros, a las organizaciones civiles y a los actores involucrados en la problemática de la discapacidad, realizar ajustes a los objetivos mencionados pensando en cómo deberían reformularse para que adquieran mayor impacto. Incluso, hace unas sugerencias al respecto. (Bernal, 2010, p. 3-4).

Bernal (2010, s.p.), igualmente referencia cómo la Organización Mundial de la Salud (en 2001) en relación con la Clasificación Internacional del funcionamiento, la Discapacidad y la salud, da un giro sobre la mirada tradicional de discapacidad, explicitándola como un concepto relacional. Aclara que ella surge del paradigma médico e identifica que ella es un

fenómeno multidimensional que ubica en la relación del individuo con su entorno. Del documento aludido –independiente de las críticas de que ha sido objeto- los investigadores consideran que es de gran utilidad al tratar de identificar necesidades, dado que clasifica necesidades de grupos de personas, más no a personas. Concluye Bernal Castro que es un elemento fundamental al momento de emitir políticas públicas y generar programas que respondan a dichas necesidades, puesto que posibilita el uso de un lenguaje común entre diferentes sectores y diferentes países.

En relación con la discapacidad intelectual en el campo de la educación inclusiva de estudiantes, existe un déficit en mecanismos e instrumentos que permitan mejorar los sistemas de jerarquización y clasificación de las NEE, con la finalidad de obtener mejores respuestas, una logística operativa pertinente y políticas más apropiadas al entorno y los contextos. Dado que estos cambian en el tiempo, se hace necesario conocer el perfil del estudiante, donde se identifiquen con claridad tanto la discapacidad como sus necesidades y habilidades individuales. De contar con estos elementos, los docentes y los especialistas en el campo podrán delinear mejor sus objetivos, las estrategias de apoyo y los acompañamientos requeridos. (Bernal, 2009, s.p.).

Retomamos los planteamientos de La Carta Andina para la Promoción y la Protección de los Derechos Humanos (CAMRE), que en su capítulo noveno sobre “Derechos de Grupos Sujetos de Protección Especial”, ratifica de nuevo los derechos de las personas con Discapacidad y de manera particular en su literal (d), lo que hace es retomar los que fueron referidos a la educación desde las necesidades educativas y de la formación profesional y laboral para las personas en situación de discapacidad. Esta postura es considerada como uno de los primeros acercamientos sobre la problemática y llama la atención de las sociedades con el fin de reconocer y respetar estos derechos. (Bernal, 2010, s.p.).

En el campo nacional, la CPC (1991) definió de manera específica y precisa un articulado sobre la inclusión. A partir del cual, tanto el Legislador como el Ejecutivo, promulgaron una serie de actos y leyes que es bueno referenciar. Es pertinente retrotraer varios aspectos y acápite de sus artículos, los cuales contemplan diferentes aspectos y previsiones.



La Constitución comporta una serie de concesiones y derechos para el ciudadano, es decir, cambia con su promulgación el paradigma constitucional precedente y su espectro actual se fundamenta en un sujeto de derechos, para quien es necesario la promulgación y reglamentación de los mismos y, de esta forma, cumplir el precepto constitucional inserto en el preámbulo: “Colombia es Estado social de derechos”. De los cuales el más esencial es la vida, puesto que sin ella no pueden impelerse los demás. Los juristas los clasifican de primera hasta cuarta o quinta generación. De los derechos fundamentales, vale traer a colación dos que están consagrados en los artículos 13 y el 67 de la CPC (1991). El primero da pie a lo que más tarde sería el umbral para la integración de niños con discapacidad porque centra su matiz en la igualdad de las personas y, el segundo, porque les da el “resquicio” para impeler la prevalencia del derecho a la educación. De ambos citaremos lo siguiente:

Artículo 13: “Todas las personas nacen libres e iguales ante la Ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (CPC, 1991).

Ese “derecho a la educación” está consagrado en el artículo 67 de la Constitución vigente, que el espíritu del legislador avizoró así:

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

... Formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines, y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos...

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y

sancionará los abusos y maltratos que contra ellos se cometan. (Blinda esto el artículo 85, el cual le da el carácter de “Aplicación inmediata” (CPC, 1991)).

Bien establecido quedó que al Estado le corresponde “regular y ejercer” la suprema inspección y vigilancia. Cuando retrotrae el primer verbo, esta regulación se ejerce de dos maneras: el legislador (Senado) o el ejecutivo. El primero por derecho y, el segundo, cuando el primero se abstiene y le delega esta potestad. En consecuencia, se hace referencia al contexto legal del Plan Educativo Institucional (PEI), indefectiblemente debe mencionarse la Ley General de Educación 115/1994, en su Título IV: Organización para la prestación del servicio educativo, que en su Capítulo I sobre normas generales reglamenta y demanda mediante el artículo 73, el Proyecto Educativo Institucional, del cual se pretende:

Lograr la formación integral del educando... Siendo obligatorio para todo establecimiento elaborar y poner en práctica su proyecto educativo institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

Esta norma nacional facultó al ejecutivo para que expidiera un decreto con carácter de ley y reglamentara el ámbito del artículo referido. Fue entonces, así como el Gobierno expidió el Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta la Ley General de Educación. Disposición que en su *Capítulo III: Proyecto Educativo Institucional* y más concretamente en su artículo 14, prescribe el contenido de éste. Le da un matiz participativo porque su elaboración y puesta en práctica debe contar con el acompañamiento de la comunidad educativa, donde se defina cómo han decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del medio. Además, indica de manera específica los 14 aspectos que debe contener, del que sobresalen los literales 2º, 4º y 6º.

El literal 2º es el mecanismo para la participación de la comunidad (padres, estudiantes, acudiente, docentes y directivos), y, por primera vez en la historia de la educación colombiana, se abre un espacio para analizar la situación institucional que permita identificar los problemas y sus orígenes. Y los literales 4º y 6º tienen una relación esencial con el PEI, y el objeto de investigación en cuestión: las prácticas pedagógicas; puesto que prescriben dos

elementos sustantivos de la gestión de aula y las prácticas del maestro: “identificar la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos” y, el segundo, “las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia... y, en general, para los valores humanos”.

De manera subsiguiente se desprende un artículo altamente significativo con relación al PEI, el número 15 sobre Adopción del Proyecto Educativo Institucional. Significativo porque introduce por vez primera el concepto de “autonomía” en el ámbito escolar, dirigida a la formulación, adopción y puesta en práctica de éste, sin más limitaciones que las definidas por la ley que lo reglamenta. Con relación a la adopción, esta debe realizarse –como ya se dijo– con la participación de la comunidad y comprende los siguientes pasos: 1) Formulación y deliberación: elaborar una propuesta para satisfacer uno o varios de los contenidos previstos (artículo 14); La adopción: concluida la deliberación, la propuesta será sometida a consideración del Consejo Directivo para su aprobación –previa consulta con el Consejo Académico–; 3) Modificaciones: pueden ser solicitadas al rector en todo momento y por cualquier integrante de la comunidad, dando prelación al debate y a la votación correspondiente para proceder a sus modificaciones; 4) Agenda del proceso: El Consejo Directivo la señalará con anticipación, asignándole fechas, límites, con tiempo suficiente para la comunicación, deliberación y reflexión; y el 5) Plan Operativo: le corresponde al rector dentro de los 3 meses siguientes presentarlo al Consejo Directivo para su aprobación; que contenga como mínimo y, entre otros, las estrategias (pedagógicas) y sus ajustes sean anuales.

Artículo 47: El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran;

Artículo 54: Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y Habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo;

Artículo 68: El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones

especiales del Estado.

En línea de subordinación jerárquica, están la Ley Marco de la Educación en Colombia (115) de 1994 y su Decreto Reglamentario 1860 del mismo año, otras disposiciones conexas y complementarias. De ellas vale hacer la siguiente relación

Ley 115 de 1994:

... que da forma al marco jurídico de la inclusión educativa que, entre otros principios, establece la obligatoriedad de garantizar a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, el derecho a educarse en instituciones educativas abiertas e incluyentes, donde todos los niños y jóvenes pueden estudiar juntos y gozar de igualdad de oportunidades. La política parte de la premisa según la cual todos los niños pueden aprender, siempre y cuando, su entorno educativo ofrezca la oportunidad y las condiciones necesarias para su aprendizaje.

El Decreto 1860 (1994): Reglamenta la Ley 115 de 1994 en los aspectos organizativo y pedagógico de las instituciones educativas. Se destacan: La organización de la Educación Formal CONCEPCIONES, CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR. Además, en su artículo 321 contempla un elemento central de la educación: La creación del Proyecto Educativo Institucional, su formulación y adopción, como los procesos que desencadena. Se enumeran varios aspectos esenciales en los siguientes artículos:

Artículo 6. Las instituciones educativas deberán tener en cuenta a la población mencionada en la elaboración del PEI;

Artículo 7. El PEI incluirá proyectos personalizados en donde procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal.

Artículo 8. La evaluación del rendimiento escolar tendrá en cuenta las características de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales;

Artículo 12. Creación del plan Gradual de Cubrimiento;

Artículo 13. Definición de las aulas de apoyo (Art 14 –Art 2 Inciso 3) especializadas y Unidades de atención integral;

Artículo 15. Las unidades de atención integral se conciben como un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios.

Decreto 2082 de 1996: este Decreto reglamenta la atención educativa a personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales: artículo 1: Inclusión de personas con limitaciones o capacidades excepcionales al servicio público educativo. De la misma manera contempla en su artículo 2, la ampliación de los ámbitos de este tipo de población: Formal, no Formal e Informal. Uso de herramientas y estrategias para la integración social, académica, educativa y laboral. De manera especial en su artículo 3 prescribe los “Principios para la formación educativa de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (Integración social y educativa, Desarrollo humano, Oportunidad y equilibrio, Soporte específico)”.

Para el caso de la población con discapacidad y capacidades excepcionales, promulgan las disposiciones siguientes: la Resolución 2565 de 2003 y el Decreto 366 de 2009, respectivamente. Buscando con ellas garantizar una educación pertinente a los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otras condiciones como autismo, limitación auditiva por sordera o baja audición, limitación visual por ceguera o baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples, entre otras tipologías.

Se define por primera vez un Índice de inclusión y se entrega a las autoridades e instituciones una caja de herramientas conformada por guías para el mejoramiento institucional, la educación inclusiva y el apoyo a la gestión directiva, administrativa, académica y de la comunidad. Ahora, en el campo pedagógico las estrategias se redireccionan a la transformación de los ambientes de enseñanza y aprendizaje por medio del apoyo a programas de formación de docentes y agentes educadores en educación inclusiva y gestión

escolar con el enfoque de atención a la diversidad, didácticas flexibles, áreas tiflológicas, lengua de señas, etno-educación, escuela y desplazamiento.

En el bienio 2010-211 se programa y realiza el primer diplomado virtual de Educación Inclusiva, dentro del territorio nacional, con el propósito de impulsar la formulación de planes de mejoramiento institucional y de apoyo territorial con un enfoque inclusivo. El Gobierno respalda la implementación de modelos y didácticas flexibles que respondan a las características especiales de cada población. Ejemplo de ello lo constituye el trabajo conjunto con las organizaciones indígenas en el desarrollo de proyectos etno-educativos -que integran las formas de vida, cultura, expectativas, necesidades, usos y costumbres de dichas poblaciones.

En 2013 se sanciona la Ley 1618 la cual establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Y en el artículo 11, literal cuatro se establecen las competencias básicas de las instituciones educativas en la atención de de los estudiantes en situación de discapacidad. A continuación, se relacionan los literales pertenecientes a este numeral.

a) Identificar los niños, niñas y jóvenes de su entorno susceptibles de atención integral para garantizar su acceso y permanencia educativa pertinente y con calidad en el marco de la inclusión y conforme a los lineamientos establecidos por la Nación.

b) Identificar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a una educación de calidad a personas con necesidades educativas especiales.

c) Ajustar los planes de mejoramiento institucionales para la inclusión, a partir del índice de inclusión y de acuerdo con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional establezca sobre el tema.

d) Realizar seguimiento a la permanencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y adoptar las medidas pertinentes para garantizar su permanencia escolar.

e) Reportar la información sobre atención educativa a personas con discapacidad en el sistema nacional de información de educación, de conformidad con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

f) Implementar acciones de prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos estatales y privados.

g) Contemplar en su organización escolar tiempos y espacios que estimulen a los miembros de la comunidad educativa a emprender o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad.

h) Propender por que el personal docente sea idóneo y suficiente para el desarrollo de los procesos de inclusión social, así como fomentar su formación y capacitación permanente.

i) Adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad.

### 1.3. DISEÑO METODOLÓGICO

De acuerdo con Strauss y Corbin (2012, p.9), éste consiste en determinar unas técnicas y procedimientos que proporcionen los medios para tener un sentido de visión, de hacia dónde se quiere ir y llegar con la investigación. Y los medios sirven para llevar esta visión a la realidad, ver más allá de lo ordinario y comprender de manera nueva la vida social (p.9). Por tanto, los métodos cualitativos de recolección y análisis de información se han vuelto más recurrentes en el ámbito educativo, y es deber del docente hacer “praxis” sobre su experiencia vivida, teorizarla de manera consciente. Aunque no necesariamente generar teoría sea el objetivo de todo proyecto de investigación, ni debe serlo (Peshkin, 1993, citado por Strauss y Corbin, 2012, p.9). Lo cierto es que la sociedad y la academia le demandan al maestro, por lo menos, adquirir el compromiso de impulsar cambios pertinentes tanto de su realidad como del contexto.

Por consiguiente, la metodología debe estar concebida dentro de uno de los muchos paradigmas existentes en investigación y la propuesta del presente trabajo está circunscrita bajo los parámetros de la investigación cualitativa. Al respecto, Strauss y Corbin consideran que ella:

Es cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos y otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y las interacciones entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con los censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos, pero el grueso del análisis es interpretativo. (2012, p.12).

Bajo el espectro cualitativo se pretende específicamente realizar un ejercicio que permita construir y reconstruir una reflexión a partir de la acción educativa que se genera en un fenómeno educativo, ya sea al interior o exterior del aula o ambiente de aprendizaje, el cual supone, además, referenciar una visión democrática del conocimiento comprometida con la



transformación de la realidad, que debe concebirse con un sentido liberador y emancipador de los individuos implicados en ella. Su basamento estriba en que la investigación debe articularse, generarse y organizarse “en la práctica y desde la práctica” (Pérez, 2000), y bajo las condiciones que los contextos le presentan a los sujetos inmersos en ellos.

Por consiguiente, esta propuesta de investigación fue concebida mediante una metodología cualitativa, bajo un enfoque descriptivo y soportada en un estudio de casos (Stake, 2005, 12), que posibilita indagar de manera específica y contextual la situación problemática descrita. Esta metodología y el estudio de casos permite apreciar las interacciones y percepciones de los sujetos objeto de la investigación, del (los) escenario (s) en donde deben desplegar y renovar sus prácticas o deberes, y las causas y los motivos que los concitan.

El enfoque posibilita comprender a las personas dentro del marco de referencia de su mismo contexto, por cuanto facilita que el investigador haga parte de la misma investigación; tal como lo dice Pérez, G. (2003), el investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Realiza una observación participante o no en contacto directo con la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando, según la realidad -objeto de estudio- le vaya indicando (p, 29).

Esta propuesta tiene la intención de realizar un reconocimiento de cómo los docentes de aula interactúan y despliegan sus prácticas desde un currículo ordinario con el propósito de lograr la inclusión de los niños con discapacidad, para ello ve viable establecer las concepciones de los docentes frente a este nuevo paradigma, la valoración de sus resultados e identificar los motivos que ocasionan el cambio de sus prácticas, y cuáles son dignas de replicar (Pérez, 1994).

Vale referenciar lo que plantea Flick (2004), cuando recuerda que la forma de acometer una investigación cualitativa es mediante el análisis de los significados subjetivos. En este caso, los significados que se perciben a partir de las interacciones y las relaciones que emergen entre las personas que conforman la comunidad educativa (Blumer, citado por Flick,

2004). Ahora, estos significados se convierten en el insumo principal de la propuesta de investigación: su percepción “in situ”, su reconstrucción y registro posterior dan sentido a sus actuaciones y exigen la correspondiente valoración de cada uno de los integrantes. Este estudio de casos parte desde la investigación cualitativa-descriptiva puesto que se aborda la información de manera contextualizada, se hace una descripción de la situación, se valoran los procedimientos y las prácticas recurrentes de los docentes, se procede a elaborar una reflexión de estos componentes para alcanzar una interpretación que conduzca a una aproximación sobre la comprensión del hecho.

El estudio de casos o análisis de caso es un instrumento o método de investigación con origen en la investigación médica y psicológica (Aguilar, pp. 384-389). Se utiliza en las ciencias como método de evaluación cualitativa, y el pionero en su aplicación dentro de la evaluación educativa fue el psicólogo Rober E. Stake. Según Daniel Díaz (1978), es un “examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Otros como McDonald y Walker (1977) hablan de un examen de un caso en acción. Muchos otros lo definen también de diversas maneras, pero todos coinciden en que es una investigación procesual, sistemática y profunda de un caso en concreto.

Se ha definido el estudio de casos –dada su conexidad con la investigación descriptiva– que implican una estrategia de descripción amplia, profunda del caso en sí mismo, pero sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni la obligación de generalizar las observaciones. Esta manera de acometer la investigación la ubican dentro de la acción ideográfica (Galgón, 1994). Existe también una discusión en la literatura que aborda la investigación cualitativa, con respecto a la forma de considerar los estudios de caso, para unos autores estos estudios son parte de un enfoque, mientras que para algunos este tipo de estudios es parte de una estrategia de investigación y para otros se refiere únicamente a un aspecto del método: la selección de la muestra. En el caso particular, para este estudio se ubica como una “estrategia de investigación” específica (Muñiz, 2006, p. 2).

La revisión de los antecedentes teóricos pertinentes. Si bien algunos investigadores

cualitativos afirman que lo importante es la descripción exclusiva del caso, que incluso es preferible llevar a cabo las observaciones y las encuestas sin prejuizar, sin supuesto ni prenociones, acerca de lo que dirá o se registrará de las personas que se observan o participan en el proceso, también, otros teóricos afirman que es muy difícil llevar a cabo un proceso sin tener al menos una idea general, unas categorías previas, entre otros aspectos. Este proyecto dará importancia a los antecedentes teóricos relacionados o casos similares que se hallen, dado que es necesario revisar los casos previamente estudiados, como una fuente para observar semejanzas o diferencias en el caso que se estudia (Ibídem anterior, p. 4).

Es necesario mencionar sobre las aplicaciones de los estudios de caso. Estos son importantes en la investigación cualitativa, pero al mismo tiempo se usan cada vez más en una serie de aplicaciones en el campo profesional (Bergen, 2000; Foster, 2000). En la enseñanza se han usado como recurso para enseñar a los nuevos maestros cómo evolucionan los estudiantes cuando se aplica un sistema de enseñanza o una técnica de estudio específica (Walker, 2002). También en medicina y en psicología se recurre a los estudios de caso como recursos didácticos para mostrar a los estudiantes las características de un caso clínico o la evolución de un paciente (Ibídem anterior, p. 6).

## • PROCEDIMIENTO

El trayecto delineado para la presente investigación debe conducir a la obtención de una imagen de la realidad o fenómeno social del objeto de estudio, cuyo objetivo central es reforzar la validez de unos resultados a la luz de la teoría (Pérez, 2007, p.10). Igualmente lograr la interpretación de su esencia, naturaleza y comportamiento, que permitan asumir el objeto/sujeto de estudio desde la integralidad y la interpretación de su naturaleza y forma de presentarse ante las miradas del investigador, lo cual recrea y genera “una actitud mental, que determina el camino a seguir para engendrar conocimiento de la realidad, en este caso, mediante un proceso gnoseológico de inducción o intuición.” (Fermoso 1994, p. 90).

Para el desarrollo de la propuesta se trazaron cinco fases, las cuales están definidas desde la interacción de los procesos inductivo e intuitivo, como del manejo de los tiempos flexibles, cuyo propósito es procurar responder a las dinámicas internas y requerimientos que se vayan suscitando en el camino investigativo.

## • FASES

**Primera fase:** Fuentes primarias. Permiten consolidar la imagen previa de la problemática a investigar y alcanzar tanto la selección como la definición de unas categorías previas del proceso. Se parte de la revisión bibliográfica existente: situación en contexto, la ubicación, registro e inventario de las fuentes, en este caso: las tesis de investigaciones de posgrado (especialización y maestría) pertinentes, y los artículos indizados de revistas, todos ellos producidos en la última década; los archivos pertenecientes al Aula de Apoyo, la revisión y lectura de las actas de Evaluaciones Institucionales, de las Comisiones de Evaluación y promoción; la revisión de hojas de vida y los diagnósticos de los estudiantes con TDAH, distonía muscular, hemiplejía, entre otros.

Adicionalmente, ubicación y búsqueda de información relevante en la legislación internacional, nacional, los planes de desarrollo aprobados, las directrices regionales y locales sobre la materia, así como la ubicación de documentos investigativos: revisión documental exhaustiva en módulos, libros (incluso digitales), artículos, conferencias, informes y bibliotecas virtuales. Ordenados cronológicamente, por signaturas y de acuerdo con la conexidad temática que tengan con la investigación.

**Segunda fase:** Determinar y elaborar los instrumentos de recolección de información: Se establecen los criterios para su elaboración y obtener con ellos los datos necesarios durante el desarrollo de la investigación, los cuales permiten acercarse a la realidad. Se diseñan formatos (cuestionario o entrevistas, tablas de tabulación, matriz de análisis y cuadros que se requieren para almacenamiento de datos, fichas bibliográficas, entre otros. Igualmente se procede a escoger la población y realizar la selección de la muestra representativa (justificación de la elección); revisión del inventario de recursos con que cuentan las instituciones, como la identificación de los programas asistenciales, factores humanos, técnicos y profesionales que coadyuvan a la comunidad educativa.

**Tercera fase:** Ejecución. Aplicación de instrumentos: Diligenciamiento de encuestas y realización de entrevista semiestructurada. La primera con preguntas de respuesta cerrada y la segunda soportada en un cuestionario. Se elaboran pruebas de confiabilidad previas a su aplicación entre docentes, padres de familia, profesionales y técnicos adscritos a las instituciones, como a los educandos objeto del presente estudio.

**Cuarta fase:** Procesamiento y análisis de la información. El análisis del contenido: mediante el estudio objetivo de los datos resultantes, lo que permite “detectar” a través de los resultados del instrumento, las estrategias y los recursos empleados por los docentes, el personal técnico o profesional en sus quehaceres pedagógicos y laborales. Además el procesamiento de la información, su registro y posterior análisis permite realizar una valoración macro de la investigación, puesto que se recurre a dos momentos: la triangulación de la información y el análisis interestamental (entre sujetos, caso padres de familia y directivos), para observar o no la recurrencia o ratificación (situaciones esperadas), lo que permite “involucrar el uso de distintas fuentes de datos, diferentes perspectivas y es una respuesta holística a la cuestión de la fiabilidad y validez de los estudios interpretativos”. (Moreira, 2002, p. 12).

**Quinta fase:** Divulgación del resultado. El producto de la presente investigación es el diseño de unos protocolos o recomendaciones sobre cómo los docentes de aula regular deben dar respuesta con un currículo ordinario a la Discapacidad de aquellos estudiantes que reclaman una atención específica a partir de sus necesidades educativas especiales, con la finalidad de reorientar las prácticas de los docentes, ofrecer alternativas metodológicas y sugerir la implementación de recursos didácticos.

La ambientación y presentación de la propuesta como la socialización de los resultados se hará en dos momentos: el primero, la presentación entre la comunidad educativa perteneciente a las dos instituciones objeto, con el fin de lograr la integración, apoyo e implementación rápida de la propuesta a nivel institucional; y, segundo, culminada la investigación, se convocará a una asamblea general en la que estén presentes los directivos, docentes, el recurso técnico y profesional, con el propósito de socializar hallazgos y recomendaciones, luego hacer entrega formal del constructo teórico (tesis).

### **Escenario de análisis.**

La investigación se llevó a término en dos instituciones del municipio de Arboletes, las cuales tienen como particularidad que en una de ellas existe hace más de dos décadas aula de apoyo y cuenta con niños en situación de discapacidad y, la otra, alberga niños y

adolescentes con necesidades educativas especiales, pero sin apoyo técnico ni profesional. Se tuvo la pretensión de realizar un reconocimiento de las prácticas pedagógicas entre los docentes de aula regular y apreciar cómo ellas apuntan hacia una educación de calidad en los procesos de inclusión de ambas instituciones que respondan a las necesidades de un contexto común, a partir de la irrupción en el escenario escolar colombiano de la atención a personas con discapacidad a finales de la década del 90 y, a comienzos del presente siglo, la manera cómo se introduce en la escuela la noción de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se estima que la comunidad escolar como la población tienen noción de esta acción estatal desde hace más de veinte años.

### **1.3.1. UNIDAD DE ANÁLISIS.**

#### **Población**

La población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan, es decir, los elementos o unidades (personas, instituciones o cosas) involucradas en la investigación (Morlés, 1994, p. 17). Mientras que la muestra es un "subconjunto representativo de un universo o población." (Morlés, 1994, p. 54). Este universo está ubicado en el municipio de Arboletes, el cual registra un censo de 29.457 habitantes y con predominio de la población urbana sobre la rural. De ellas, 9.061 hacen parte de la población escolar distribuidas en diez instituciones de educación (2 urbanas y 8 Centros Educativos Rurales), donde cinco de ellas albergan a 57 niños y adolescentes diagnosticados con NEE, cuyas barreras de aprendizaje oscilan entre parálisis cerebral, sordera profunda, deficiencia cognitiva, lesión neuromuscular, baja visión, autismo, ceguera y síndrome de Down. Por facilidades de desplazamiento y reunir las características señaladas, se selecciona a las Instituciones Educativas José Manuel Restrepo (con Aula de apoyo) y la de Arboletes (sin programa alguno de inclusión).

#### **Muestra**

Del universo referido anteriormente se extrae la muestra de análisis (intencionada) y conformada por 61 personas, de ella los estudiantes seleccionados cursan los grados 2°, 3°, 4° y 5° del Nivel de Básica Primaria, donde la institución José Manuel Restrepo cuenta con profesional de apoyo y estudiantes con NEE; la de Arboletes solo tiene la presencia de

estudiantes en situación de discapacidad, aspecto clave que permite observar particularidades sin la intención específica de realizar un “contraste” a cabalidad, puesto que nuestro propósito es el reconocimiento de las prácticas entre los docentes. La muestra fue seleccionada por criterios discrecionales del investigador: estudiantes de un plantel con programa de inclusión (aula de apoyo) y otro sin éste. En cuanto a los directivos y docentes, los criterios de selección se establecieron así: para los primeros una permanencia de más de diez años en la institución, como garantía para conocer el contexto; a los educadores igual antigüedad, además de servir áreas en los grados prefijados y haber trabajado con estudiantes de NEE durante el último decenio. A continuación se hace una justificación más amplia de los motivos de selección de los componentes de la muestra:

a) Los estudiantes.

Son el eje central de la práctica pedagógica del maestro y de su quehacer; gracias a ella se moviliza la aprehensión y modificación de conductas. Hacia ellos se dinamizan los procesos de replicación de la cultura. Se considera esencial para la presente investigación conocer la percepción o el concepto que tienen sobre las prácticas pedagógicas de sus maestros con relación a la atención de especificidades de inclusión en niños con NEE o cómo, son reconocidas o no, estas mismas prácticas por los estudiantes que no demandan atención alguna pero que interactúan con dicha población de forma cotidiana en las aulas.

b) Los docentes.

Los dinamizadores del currículo y de toda práctica pedagógica no sólo en el aula sino en los espacios de la vida escolar. Son agentes y mediadores entre los objetos de conocimiento y los estudiantes. Ellos representan una relación simbiótica e interdependiente con los estudiantes. Se considera que partir de y por ellos es posible que el investigador pueda recibir y apreciar información referente a este nuevo paradigma de la inclusión. Cuáles son sus experiencias al respecto, el tipo de capacitación recibida, en qué procesos de cualificación han participado, cómo ha sido la “inclusión” de las instituciones en este proceso y las concepciones profesionales y personales al respecto.

c) En cuanto a los directivos.

Son los directos responsables de los tres procesos de la Gestión Educativa: el técnico, el administrativo y componente pedagógico. Es en la gestión directiva –orientadora de la institución educativa- donde reposa la responsabilidad de implementación y adopción de la política de inclusión impartida por el Gobierno Nacional, con el fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad (Ley 1618/2013). Ellos hacen parte sustantiva de la propuesta de investigación porque harán de notarios frente a la “existencia” no sólo de la política de inclusión sino sobre el re-conocimiento que tienen de las prácticas pedagógicas que para tal fin adelantan sus docentes en las instituciones que regentan.

d) Padres de familia o acudientes.

De acuerdo con el artículo 67 de la CPC (1991), ellos son uno de los tres agentes responsables de la educación en Colombia. Deben aportar desde las condiciones materiales, culturales y económicas; son los proveedores de los estudiantes en las instituciones educativas. Y a la vez, son los receptores de todo lo que la escuela permea entre sus hijos o acudidos. Por consiguiente, ¿quién más que ellos para validar o invalidar las prácticas pedagógicas que los docentes realizan en las aulas?, ¿quién otro puede –mediante la relación dialógica que establecen durante años- percibir la pertinencia, prontitud y calidad del servicio que reciben sus hijos de parte de sus maestros?, ¿o de las políticas institucionales que implementan los directivos? Son razones suficientes para apreciar cómo ellos contribuyen al logro de los objetivos de la presente investigación.

Criterios de selección.

Se establecieron así: para los directivos una permanencia de más de diez años en la institución, como garantía para conocer el contexto; a los educadores igual antigüedad, además de servir áreas en los grados prefijados y haber trabajado con estudiantes de NEE durante el último decenio. Para los padres o acudientes de estudiantes con diagnóstico de NEE, tener sus hijos matriculados en los grados indicados previamente. La muestra es la siguiente:



No	Tipo (s)	Hombres	Mujeres	Totales	%
1.	Docentes	1	31	32	52.4
2.	Directivos	4	1	5	8.1
3.	Estudiantes	9	6	15	24.5
4.	Padres Familia	5	4	9	14.7

Tabla 1: Muestra

Se procede previamente mediante una reunión con la comunidad a la sensibilización sobre la propuesta, el objeto y compromiso de socialización de resultados. Fueron concedidos los permisos correspondientes por las instituciones y la aceptación de los padres de familia para participar, con el compromiso ético de observar la cláusula de confidencialidad y proteger la información obtenida de los menores de edad.

### **1.3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

La obtención de la información necesaria para identificar las prácticas pedagógicas y las concepciones de los sujetos de las instituciones objeto del presente trabajo, se hacen a partir de las siguientes técnicas: observación indirecta, la encuesta: entrevista o cuestionario (G. Arias, 1999. P-25). Los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información, entre ellos, fichas bibliográficas, formatos de cuestionario, guías de entrevista, cuadros, tablas, matriz de análisis, grabadora, entre otros.

Los motivos para la selección de estos instrumentos radican en que son los más conocidos, versátiles de aplicar y permiten obtener una información concreta y directa de las personas involucradas. Se indican los motivos de su elección:

#### **La ficha bibliográfica.**

Instrumento ágil y práctico que permite acopiar, clasificar y priorizar la información de fuentes primarias. Se emplea un diseño estandarizado que brinda la Facultad de Educación de

la UPB, que incluso puede adaptarse al fichero de Word. Permite albergar y disponer de síntesis esenciales de teóricos o de disciplinas del conocimiento previo que están en relación con el objeto de la presente propuesta de investigación.

Se aplicó durante casi todo el trayecto de la investigación (incluye producción bibliográfica divulgada a finales de 2015), enfatizando su mayor frecuencia durante los primeros meses del rastreo de las publicaciones (libros, revistas y artículos), tesis de doctorado, maestría, especialización y pregrado, como también, los videos o ponencias relacionadas con el objeto del problema. Se indizaron de forma secuencial de 1 a 60 trabajos (Ver anexo 2: Ficha bibliográfica) de los cuales se hizo una selección pertinente atendiendo a los siguientes criterios: actualidad (2010 a 2015), nivel y pertinencia investigativa (tipo de publicación, conexidad y aportes con la propuesta), perspectiva de investigación y estado del objeto en los planos local, nacional e internacional.

### **La encuesta**

Consiste en obtener información de los sujetos de estudio, proporcionada por ellos mismos sobre opiniones, actitudes o sugerencias. Permite apreciar tendencias, observar actitudes y conocer el grado de conformidad de la persona encuestada con cualquier afirmación o proposición que se le presente en relación con el problema; además de identificar las categorías de respuestas recogiendo o capturando la intensidad de los sentimientos del encuestado hacia las proposiciones o afirmaciones. Con este instrumento se quiere mostrar la tendencia que la población tiene sobre el objeto, el grado de aceptación y la actitud frente a los textos sometidos a la opinión de los encuestados.

Se emplean en la presente investigación con la finalidad de apreciar una tendencia. La cual está representada en un promedio, bajo unas escalas previas (rangos en numerales), que al final nos conducen a un concepto que puede ser la aceptación o negación de un servicio, en este caso y de acuerdo con las políticas de calidad, vienen siendo las prácticas pedagógicas de los docentes hacia los estudiantes de inclusión y los regulares. La tendencia se logra mediante la aplicación del mismo instrumento, por una sola vez, al grupo de la muestra, en nuestro caso, a profesores y estudiantes.

Esa tendencia es vista bajo una mirada cualitativa –son datos cualitativos- bajo un instrumento que se aplica por una sola vez al grupo de personas, no se repite en cierto tiempo ni en frecuencias alternas, ni tiene la pretensión de emplearse bajo la rigurosidad del Coeficiente del Alfa de Cronbach, además, porque tampoco controla o mide variables (dependiente e independiente). Ni tiene la pretensión cuantitativa de dominios específicos de contenido y de constructo, sino limitada a la acción de comparar el concepto arrojado en las encuestas con un criterio externo, en este caso, las percepciones decantadas luego de la aplicación de las entrevistas a la muestra referida.

Se aplica a directivos, docente y padres de familia. Su diseño envuelve 4 partes esenciales para obtener la opinión de los sujetos. La primera de ellas muestra al encuestado el propósito del documento: orienta y direcciona al sujeto sobre lo que se quiere saber (Prácticas pedagógicas), el carácter personal y confidencial del ejercicio; la segunda despliega unos aspectos generales (sexo, edad, estudios) y para padres de familia, directivos y docentes, se agregan ítems adicionales (posgrado, si los tiene y la profesión); la tercera despliega de manera compartimentada cinco campos, así: N° de orden, bloque, tópicos y enunciados, todos ellos devenidos desde las categorías apriorísticas y conceptos fijados en el marco teórico de la presente propuesta, con los cuales se acopian las percepciones de los sujetos

La cuarta parte recalca en una tabla de forma horizontal-vertical (celda) que alberga los rangos de valoración de las mismas (Ver anexos 3, 4 y 5: Encuestas a docentes, directivos y padres de familia, respectivamente). Se definió la asignación de los siguientes numerales: 1: Desconozco; 2: No existe; 3: En proceso; y 4: Existe. A partir de ellos se generan unas tablas (o cuadros) de consolidación mediante fórmulas lógicas (Excel) que agrupan las tendencias obtenidas (resultado de hallar el promedio), las cuales se representan en gráficos que muestran de forma ilustrativa el grado de conformidad o de rechazo de los sujetos frente al concepto requerido. Una síntesis de las encuestas es la siguiente:

No	Encuesta (s)	Bloques	Tópicos	Preguntas
1	Docentes	4	16	24
2	Directivos	4	16	26
3	Padres de Familia o	4	16	32

	acudientes			
TOTALES		12	48	82

Tabla 2: Síntesis encuesta.

No	SUJETOS	BLOQUES	TÓPICOS		
1	Docentes	Prácticas pedagógicas	Concepciones didácticas		
			Estrategias para tareas (Deberes)		
			Uso articulado de recursos y tiempos de aprendizaje.		
	Directivos	Concepciones de integración e inclusión	Modelo pedagógico.		
			Concepción sujeto alumno		
			Concepción sujeto maestro.		
			Proceso integración inclusión		
2	Padres de Familia o acudientes	Necesidades Educativas Especiales	Bases legales		
			Bases teóricas		
			Identificación y diagnóstico		
			Recursos humanos y técnicos		
			Apoyo pedagógico		
			3	Plan Educativo Institucional (P.E.I.).	Planes Integrales de área (PIAS)
					Estrategias Pedagógicas y educativas.
					Evaluación en el aula.

Tabla 3: Agrupamiento de bloques y tópicos.

### La entrevista.

Es la comunicación establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema de estudio, brindan más profundidad sobre el tema, ofrecen respuestas no esperadas y determinan qué tan bien informado estaba y cuánto sabía el sujeto del objeto de investigación. Con ella se busca validar aún más la información obtenida en las encuestas y apreciar la consistencia de la mirada que los sujetos tienen de la problemática.

Fue realizada a docentes y estudiantes, con el fin de comparar la información (tendencia) arrojada por las encuestas con las percepciones emitidas por los entrevistados. Consiste en el diseño de un documento elaborado para medir opiniones sobre eventos o hechos específicos. Se basa en una serie de preguntas abiertas. En ella las respuestas obtenidas se llevan a una matriz de análisis para su procesamiento (etiqueta, rotulación, concepto y revelación de categorías emergentes). (Ver anexos 6 y 7: Formularios de entrevista semiestructurada de docentes y estudiantes.) En ella –dada la característica atípica de la muestra: incluye niños con discapacidad y NEE-, hubo que recurrir a la repregunta de manera reiterada con la finalidad de extraer aquella información que se halla en los niveles no recientes de la memoria del sujeto, con el propósito de obtener información relevante que ayuda a develar el problema objeto de la presente propuesta.

Se hicieron dos formatos de entrevista para estudiantes y docentes. La primera con un nivel diferencial de exigencia dado que son estudiantes de 2º, 3º, 4º y 5º de básica primaria, tanto para los estudiantes regulares como los diagnosticados con NEE, a estos unas preguntas sin nivel de complejidad pero más sencillas y directas. La otra entrevista fue hecha con una estructura más elaborada porque iba dirigida a docentes. El diseño de los dos instrumentos implica unas secciones con sus bloques, tópicos y preguntas.

**Entrevista discente.** Para el diseño de la entrevista de los niños se procedió a la elaboración de un grupo de preguntas que fue socializada inicialmente con docentes de amplia experiencia en educación básica y conocedores de las características de los sujetos a encuestar. Luego se procedió a hacer una prueba con 8 estudiantes de grados 2º, 3º, 4º y 5º, (2 por cada grado) después se hizo ajustes mínimos en términos del nivel de discurso y se procedió a la aplicación definitiva de la entrevista.

Inicia con la Identificación. Esta contiene: Sexo, edad, estudios. Posteriormente siguen los bloques que agrupan los tópicos y las preguntas; los bloques están dispuestos de la siguiente manera: 1) Plan Educativo Institucional (PEI); 2) Prácticas pedagógicas; 3) Maestro; 4) Necesidades Educativas Especiales. Se relaciona cómo se identifican los elementos, sujeto entrevistado, el orden de la entrevista, los bloques, tópicos y las preguntas subordinadas a éstos

Ejemplo: Entrevista a un estudiante:

Código del estudiante: EE01: Se descompone en: E: Estudiante; E01: Entrevista 01

Codificación preguntas: EE01B1T1PA1, que se descompone de la siguiente forma:

EE01 : Estudiante Entrevista Número 1.

B1 : Bloque número 1.

T1 : Tópico 1.

PA1 : Pregunta 1.

Luego vienen los Aspectos Generales: Sexo, edad, estudios. Para mejor comprensión:

No	Encuesta (s)	Bloques	Tópicos	Preguntas
1	Docentes	4	7	68
2	Estudiantes:		12	24
	Regulares	4		
	N.E.E.	4		
<b>TOTALES</b>		<b>12</b>	<b>19</b>	<b>92</b>

Tabla 4: Síntesis entrevista docente y discentes.

No	Sujetos	Bloques	Tópicos
		Prácticas pedagógicas	Saber teórico

1	Docentes	Concepciones de integración e inclusión	Circunstancias Saber práctico Significados Consecuencias Objeto
		Necesidades Educativas Especiales	
		Plan Educativo Institucional (P.E.I.).	
2	Discentes		Procedimientos

Tabla 5: Agrupamiento de bloques y tópicos discentes.

Vale aclarar que las preguntas dirigidas a los estudiantes regulares, como los diagnosticados y de NEE, difieren en tamaño (número de preguntas) por la flexibilidad con la cual se debía construir el enunciado, dadas las características de este componente de la muestra (registrado en la Tabla 4).

**Entrevista docente.** El esquema es similar a la entrevista de estudiantes. Pero difiere en los bloques temáticos, número de preguntas y estas tienen mayor nivel de estructuración. Solamente que la parte sobre el nivel de estudios cambia y se agrega el elemento “experiencia”, con el cual se busca identificar la permanencia del docente en la institución, clave para validar información sobre la existencia o no de una propuesta de inclusión en el tiempo.

Inicia con el bloque temático No 1: Identificación. Este contiene: Sexo, edad, estudios. Posteriormente siguen los bloques que agrupan los tópicos y las preguntas; los bloques están dispuestos de la siguiente manera: 1) Plan Educativo Institucional (PEI); 2) Prácticas pedagógicas; 3) Maestro; 4) Necesidades Educativas Especiales.

Ejemplo: Entrevista docente:

Código del docente: ED01: Se descompone en: E: Entrevista; D: Docente; 01: Encuesta  
01

Codificación preguntas: ED01B1T1PA1, que se descompone de la siguiente forma:

ED01 : Docente Encuesta Número 1.

B1 : Bloque número 1.

T1 : Tópico 1.

PA1 : Pregunta 1.

Luego vienen los Aspectos Generales: Sexo, edad, estudios.



### 1.3.3. CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS Y CONCEPTOS GENERADORES

En sujeción con la pertinencia y validez del marco conceptual diseñado para la presente propuesta de investigación, se parte de una categoría central de análisis denominada las “prácticas pedagógicas”. De manera conexa van aparejadas a ella otras tres categorías que la matizan: Plan Educativo Institucional (PEI), Maestro y las Necesidades Educativas Especiales (NEE). De la primera, tiene fundamentaciones teóricas y vigencia desde la pedagogía en educación, como también, su sustrato en la política pública interna desprendida de legislaciones recientes ya mencionadas previamente; de la segunda valga indicar su perennidad en el tiempo y la diversidad de discursos que sobre ella se generan desde las diferentes disciplinas, caso la misma psicología; y la tercera, de reciente presencia en el medio educativo colombiano (debido a quién, cómo, cuándo se visibiliza y dice lo que sucede en la escuela): es habitante regular desde épocas remotas en las aulas de clase y recientemente visibilizada gracias a los aportes de la psicología y el adelanto de la ciencia, factores que permiten particularizarlas para ofrecer una educación más plural con visos de calidad.

Para nutrir la indagación se emplearon los siguientes tópicos o conceptos generadores: Opciones didácticas, estrategia para deberes, uso articulado de tiempo y recursos para el aprendizaje, concepción (maestro-alumno), política inclusiva. Por tanto, al iniciar el análisis se nota cómo desde el cruce y triangulación de las opiniones emitidas en las encuestas como en las percepciones en las entrevistas emergen otros conceptos o pre categorías que, tanto por su tendencia o recurrencia se consideran clave: como por ejemplo, de Prácticas Pedagógicas: opciones didácticas, estrategias para tareas (deberes) y uso articulado recursos y tiempo; De maestro: Concepción; y de Necesidades Educativas Especiales: Política inclusiva, bases legales, propuesta inclusiva; entre otros que se verán en la descripción particularizada de los hallazgos.

En todo el proceso de análisis las categorías previas no sufrieron desplazamientos o matices en su prototipo o concepto clave, por el contrario, se consolidaron con los conceptos desprendidos del uso de los tópicos generadores y mostraron otros preconceptos nutrientes para una mejor interpretación del objeto observado. Por consiguiente, se anexa a

continuación el gráfico que contiene la categorización apriorística con sus tópicos generadores.

Gráfico 1: Categorización apriorística.



Adentrarse en el ámbito de las dos instituciones fue posible a partir de los conceptos o tópicos generadores, desde los cuales se desprendieron unos códigos que ayudaron a comprender las similitudes y diferencias entre las dos instituciones acerca de las prácticas pedagógicas y la manera en que son asumidas institucionalmente para atender, dar respuesta técnica y pedagógica a los niños y adolescentes que presentan NEE.

#### 1.3.4. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de los diversos instrumentos se sometieron a registro, tabulación y codificación en cuanto a las entrevistas, y a registro, promedio y tendencia con relación a las encuestas. Luego se hizo comparaciones entre datos y una triangulación de estos dos con la teoría.

Bien se ha dicho que el método es de corte cualitativo bajo el enfoque de estudio de casos dada la atipicidad de los sujetos observados (niños y adolescentes demandando atención diferencial por tipificar en NEE). En esta propuesta las estrategias empleadas fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada. El proceso cualitativo permite realizar percepciones y valoraciones sobre la información de manera paralela, generando enclaves de sentido. Se elabora un conjunto de preguntas para aplicar una encuesta a los sujetos. Conjunto éste fundamentado en los tópicos generadores a partir de los cuales se formulan los enunciados: que cumplen la función de sensibilizar, de percutor conceptual y fase estructural para identificar las posibles categorías emergentes.

A diferencia del tiempo previsto para la consecución de las fuentes primarias, el trabajo de campo duró casi dos meses en las dos instituciones debido a las distancias de los lugares de residencia –especialmente padres o acudientes, una de ellas residía en zona rural-, la asincronía de los tiempos acordados por parte de ellos y el tiempo real (momento en que se logra aplicar el instrumento); otras veces se postergó el trabajo por enfermedad, desplazamiento parcial a otro lugar, según el estado de ánimo de los sujetos para someterse a los instrumentos referidos o el paro armado de 3 días del Clan Úsuga que afectó la movilidad en la zona por más de 10 días. En cambio, donde casi no hubo dificultades en la obtención de la información fue entre los docentes y los directivos; idéntica situación fue la profesional del aula de apoyo y el personal de servicios administrativos para facilitar la escasa información existente, reflejándose una línea de base (según el Índice de Inclusión, MEN) muy precaria.

Concluida la fase de compilación, organización y clasificación de la información, se hace una depuración que permite trabajar con datos esenciales y pertinentes al asumirlos en el procedimiento de análisis donde se emplean dos herramientas de Office: El procesador de datos Excel (fórmulas lógicas) para consolidar los resultados proveídos por las encuestas y configurados para la obtención de un promedio bajo el cual se aprecian (con énfasis pedagógico) unas tendencias (opiniones) de los encuestados sobre los tópicos generadores, más no una mirada de corte cuantitativo; este promedio se representa en gráficos con la finalidad de darle más confiabilidad a lo observado. (Ver anexo No 8: Cuadro consolidación encuestas)

Luego se emplea el procesador de textos (Word), en el cual se diseña una matriz de análisis para vaciar las percepciones obtenidas a partir de la entrevista semiestructurada y

poder realizar la codificación abierta de las percepciones. (Ver anexo 9: Matriz para el cruce Interestamental e interinstitucional y confrontación con la teoría).

Tres etapas o momentos requirió el análisis: en primer lugar, identificar las tendencias arrojadas por las encuestas, identificando los promedios que alcanzaron los tópicos generadores de las correspondientes categorías y determinar sus rangos de pertenencia, los cuales indican el sentir y el grado de aceptación o no del proceso de inclusión institucional. El segundo momento corresponde al análisis textual o de categorización abierta de las percepciones dadas por los entrevistados en la entrevista. Este procedimiento permitió categorizar la información cualitativa suministrada por los sujetos de las dos instituciones mediante un dispendioso proceso de lectura y repetición de la información proveída, párrafo por párrafo y línea por línea: para determinar su relevancia, recurrencia y pertinencia. Este ejercicio permitió realizar notas, memos, entre otros, para ubicar luego estos conceptos en unas pre categorías más amplias que las definidas en la matriz previamente diseñada, consiguiéndose así la exigida saturación (Sandoval, 2002).

#### • **Proceso de triangulación**

Los instrumentos se triangularon de la siguiente manera: Tanto las encuestas como las entrevistas son sometidas a un ejercicio de comparación interestamental, es decir, se comparan los resultados y percepciones dadas por los sujetos en cada una de las instituciones. Luego de identificar las afinidades y divergencias, se realiza el cruce interinstitucional (entre instituciones) de los resultados arrojados en las encuestas y las percepciones identificadas en las entrevistas con el objetivo de cotejarlas y determinar los resultados generales. Posteriormente se contrastan o cotejan los resultados generales con la teoría asumida en la investigación, con la finalidad de validarlos; lo que permite asumir una cotejación categorial e identificar las categorías emergentes.

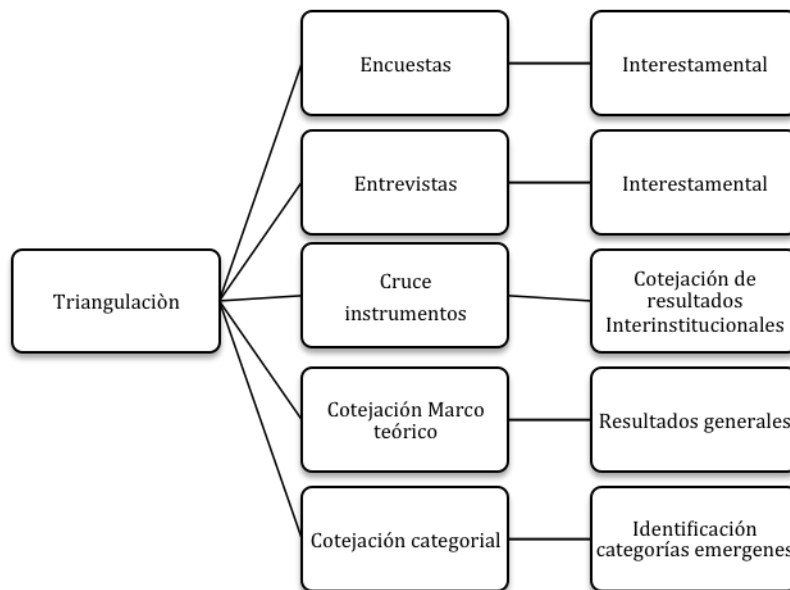


Gráfico 2: Proceso de triangulación.

- **Hallazgos**

En este apartado se realiza un registro sucinto de los hallazgos más significativos sobre los instrumentos centrales aplicados (encuesta y entrevistas), dado que en el componente de anexos adjuntaremos registros estos instrumentos y los procesos abordados con ellos en la presente investigación.

**Encuestas:**

Fueron aplicadas a los estamentos directivo, docente y padres de familia o acudientes. Se registran a continuación elementos relevantes de los dos primeros estamentos y el correspondiente a los padres de familia se puede apreciar en los anexos:

## Directivos

Tabla 6: Generalidades directivos.

I. E.	SEXO		EDAD				ESTUDIOS						Especialidades	
			20-- 30	31-- 40	41-- 50	0+	N. Rur	. up	ic	Espec	g	oc		Otros
José Manuel Restrepo										1				Ped. Educ. Esp.
										1				Ética pedagógica
										1				Educación Sexual
Arboletes										1				Proc. Gestión C
										1				Ed. Personaliza
<b>TOTAL</b>			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>0</b>			<b>5</b>			<b>0</b>	<b>Varias</b>

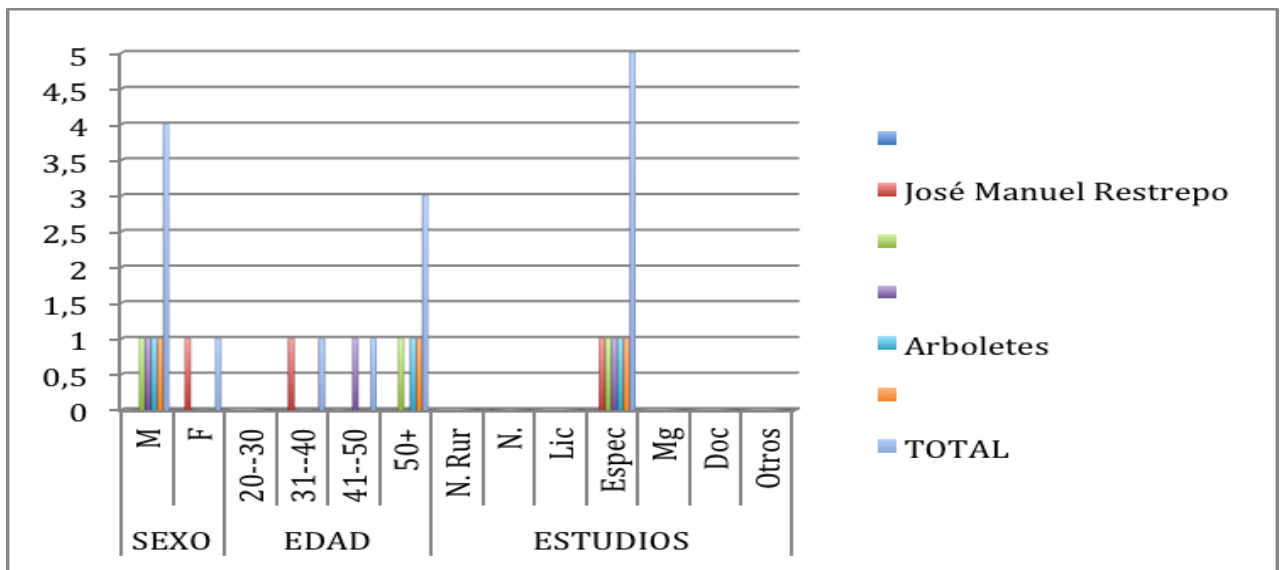


Gráfico 3: Generalidades directivos.

La correspondencia entre tabla y gráfico permite identificar que 5 directivos tienen bajo su orientación las dos instituciones educativas; se colige que 4 de ellos es de sexo masculino, correspondiente al 80%, solo 1 directivo es de sexo femenino, equivalente al 20%. Igualmente, la tabla permite apreciar que 3 de los directivos superan los 50 años o más de edad, equivalente al 60%, factor incidente en la disposición para elegir procesos formativos y de cualificación.

En esta misma línea de análisis puede inferirse que todos los integrantes del equipo directivo cuentan con estudios de posgrado, el 100%, de ellos posee una especialización en educación, incluso, llama la atención un aspecto altamente significativo relacionado con la formación posgradual de los directivos: 2 de ellos, correspondientes al 40%, reportaron formación posgradual en disciplinas relacionadas directamente con el objeto de la presente investigación: Atención a la discapacidad y Educación personalizada. Aspecto que comporta una referencia esencial sobre el componente contextual del objeto observado.

### Docentes.

En esta misma línea, en lo que comporta a la información general del personal docente, a este estamento se le aplicó encuesta y realizó entrevista. Del procesamiento de la información se referencia:

Tabla 7: Estadística Docentes J.M.R y Arboletes																		
Institución Educativa	No de Encuesta	SEXO		EDAD				ESTUDIOS						ESPECIALIDAD				
				0--30	1--40	1--50	0+	R	S	I	S	O	C	h	tr	.p	Denominaciones varias	
J. Manuel Restrepo	9																	
Arboletes	9																	

Tabla 7: Generalidades docentes.

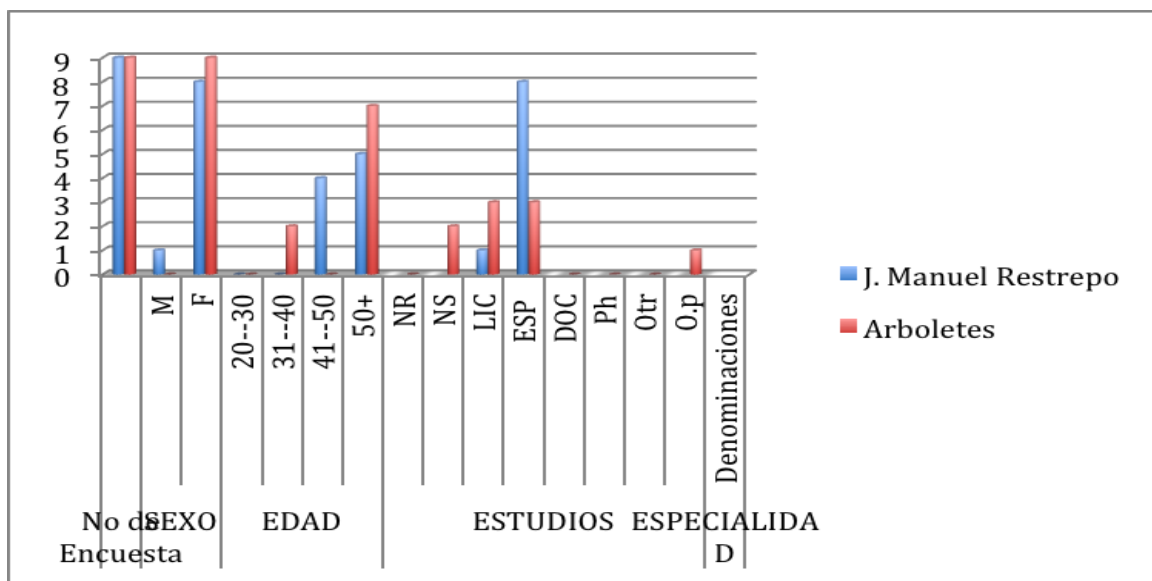


Gráfico 4: Generalidades docentes.

El análisis de la representación gráfica de los aspectos generales del personal docente permite coleccionar los siguientes elementos: Del personal encuestado 17 de ellos son de sexo femenino, correspondientes al 94.4%, donde solamente un educador es de sexo masculino, equivalente al 5.6%. Los grupos de edad se agrupan en los rangos de edad: (31), (41) y (50+), siendo este último el índice con mayor concentración de docentes (12), que corresponde al 66.6% de los docentes encuestados. Los otros 6 se agrupan entre 31 y 41 años, equivalentes al 33.3%. Se deduce una relación de longevidad casi similar entre el estamento docente con el directivo.

En el elemento formación (Estudios), la gráfica permite apreciar que los 18 docentes poseen títulos que van desde el grado de normalista superior hasta educación posgradual (especializaciones), sin llegar al nivel de doctorado o Ph. De donde se desprende que los niveles de licenciatura y especialización concentran la mayor cantidad de docentes. La descripción respectiva es la siguiente: 2 docentes son normalistas superiores, corresponden al 11.1%; 4 educadores poseen únicamente el título de Licenciado, equivalentes al 22.2%; un grupo de 11 docentes manifiestan poseer estudios de especialización en educación, correspondientes al 61.1%; y un docente reporta formación profesional no especificada, correspondiente al 5.5%.



Los aspectos valorados anteriormente indican que las instituciones son poseedoras de un significativo número de docentes con cualificación de pregrado y posgradual, 11 de 18, es decir, el 61.1%. Factor positivo del cual es relevante distinguir que 5 docentes poseen formación posgradual en líneas de formación propias de la Educación Inclusiva y de la Atención a la discapacidad; siendo altamente significativo que 4 de los 11 docentes estén prestando servicios de educación en la I. E. José Manuel Restrepo, la cual, además cuenta con Aula de apoyo. Es decir, el 44.4% de sus docentes está cualificado para coadyuvar en la atención de niños y niñas con NEE. Caso contrario ocurre en la I. E. Arboletes, donde solo 1 de los 9 maestros tiene formación conexas con la discapacidad.

De la tabla 7 referida a docentes, la cual se encuentra adjunta de manera más amplia en los anexos del presente trabajo, se halla el campo complementario a la formación de los maestros en el ámbito posgradual, el cual permite identificar sus énfasis de profundización en educación, así, de la I. E. J.M.R., Estudios de Orientación pedagógica en Necesidades Educativas Especiales, Educación sexual, lúdica y otros, Educación infantil, y Educación sexual; de la I. E. Arboletes, Educación personalizada.

Las particularidades anteriores de los educadores de ambas instituciones inducen a precisar dos situaciones incidentales: Primero, las edades que detentan y su vigencia en los planteles, con un promedio de 22.5 años, son un factor representativo y, segundo, el significativo número de docentes en el nivel de especialización con disciplinas que los habilitan para atender la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad, conducen a particularidades inequívocas del reconocimiento de la política pública con relación a la atención de los niños y niñas con NEE y además de poseer competencia para asumir el rol de multiplicadores y coadyuvadores del aula de apoyo.

### **Padres de familia o acudientes.**

En esta parte se hace alusión a los padres de familia o acudientes. De ellos los instrumentos dejan entrever los siguientes aspectos:

I. E.	SEXO		EDAD				ESTUDIOS							
	M	F	20--30	31--40	41--50	50+	P. Com	P. Inc	B. Inc	B. Com	Técnic	Tecnól	Profes	Posgr
José Manuel Restrepo		1		1					1					
		1		1					1					
		1				1		1						
		1			1					1				
		1	1							1				
Arboletes	1				1								1	
	1					1							1	
		1	1				1							
		1			1					1				
	2	7	2	2	3	2	1	1	2	3			2	
<b>TOTAL ES</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>

Tabla 8: Generalidades padres de familia.

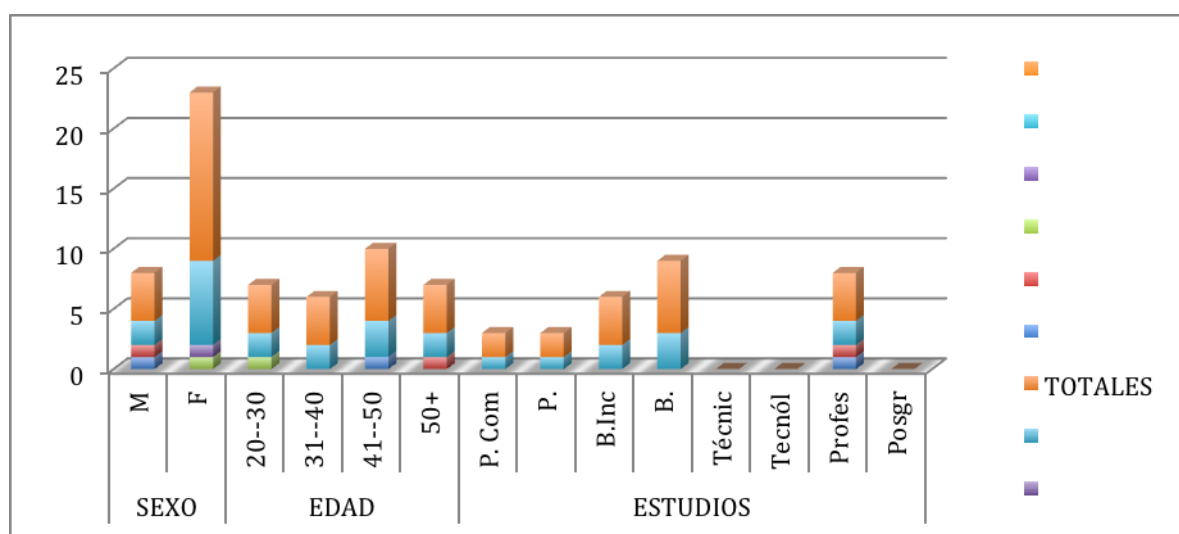


Gráfico 5: Generalidades padres de familia.

La mayoría de los padres, 14 de ellos, son de sexo femenino y equivalen al 77.7, los otros 4 restantes son hombres y representan el 22.3%. En cuanto a la edad el gráfico permite apreciar que esta se concentra en mayor proporción en los rangos 31-40 y 41-50, correspondiente a 10 de ellos, equivalentes al 55.5%. En la parte de formación, hay un cierto equilibrio en la diversidad de grados y niveles académicos entre quienes no terminaron la primaria, los que culminaron o no su formación media académica y aquellos que pudieron acceder a una formación profesional, ilustrados en este orden con su respectivo porcentaje: primaria incompleta 2 (11.1%); primaria incompleta 2 (11.1%); educación básica incompleta 4 (22.2 %), bachillerato completo 6 (33.3%); y educación universitaria 4 (22.2 %). Vale destacar que son padres que levantan hijos en grados muy inferiores.

Se relaciona a continuación el registro de una muestra de encuesta docente, por institución educativa, donde se pueden apreciar las preguntas con sus rangos y un global de cada bloque. Luego se registra una tabla con los globales y los promedios de los tres estamentos a quienes se les aplicó el instrumento: docentes, directivos y padres de familia. Además, se hará la traficación e interpretación correspondiente. Los demás registros de encuesta y de entrevistas se adjuntarán en la sección de anexos, como evidencia de todo el proceso de análisis y valoración:

### **Estudiantes.**

En relación con los niños y niñas que complementan la muestra, se abordan sus generalidades como estudiantes con NEE y estudiantes regulares de ambas instituciones, a saber:

Estudiantes Regulares												
I. E.	SEXO		Edad					Grados				
	M	F	7-a-8	9-a-10	11-a-12	13-a-14	14+	1o	2o	3o	4o	5o
José Manuel Restrepo	1				1					1		
	1		1							1		
		1			1					1		
	1			1						1		

		1	1								1		
--	--	---	---	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

Tabla 9: Generalidades discentes con NEE.

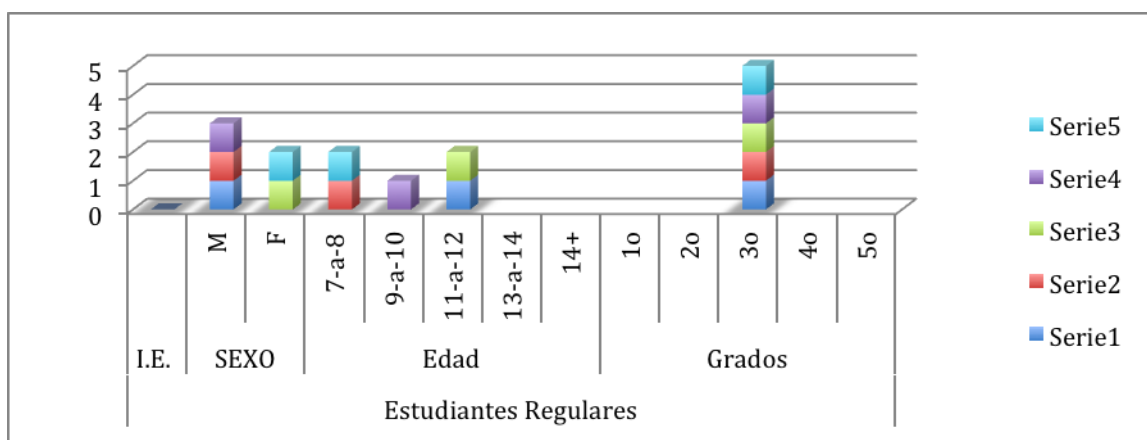


Gráfico 6: Generalidades discentes con NEE.

El análisis de la tabla y la gráfica permite apreciar que la institución José Manuel Restrepo alberga cinco niños con necesidades educativas especiales, de los cuales 3 de ellos son de sexo masculino y representan el (60%), los otros 2 corresponden al sexo femenino, equivalentes al (40%). Igualmente, el 60% de estos estudiantes (3) están agrupados entre los rangos 9 a 12 años de edad y, además, cursan el grado 3°, para el cual un estudiante debe contar con 8 o 9 años; pudiéndose inferir que varios de ellos ingresaron con extraedad al grupo, reprobaron cursos o se retiraron regresando de nuevo para incorporarse con sus compañeros regulares. No se ahonda sobre sus diagnósticos porque en el apartado de la población y la muestra se hizo una relación al respecto.

Es pertinente reiterar que esta institución cuenta con profesional de Aula de apoyo. Lo que permite suponer que tanto el director de grupo como los docentes que sirven áreas cuentan con apoyo por parte de esta sección.

Estudiantes Regulares												
I. E.	SEXO		Edad					Grados				
	M	F	7-a-8	9-a-10	11-a-12	13-a-14	14+	1o	2o	3o	4o	5o
José Manuel Restrepo		1	1						1			
	1		1							1		

		1	1								1		
	1			1								1	
	1		1									1	
Arboletes	1			1								1	
		1	1									1	
		1		1								1	
		1		1								1	
		1		1								1	

Tabla 10: Estudiantes regulares JMR y Arboletes.

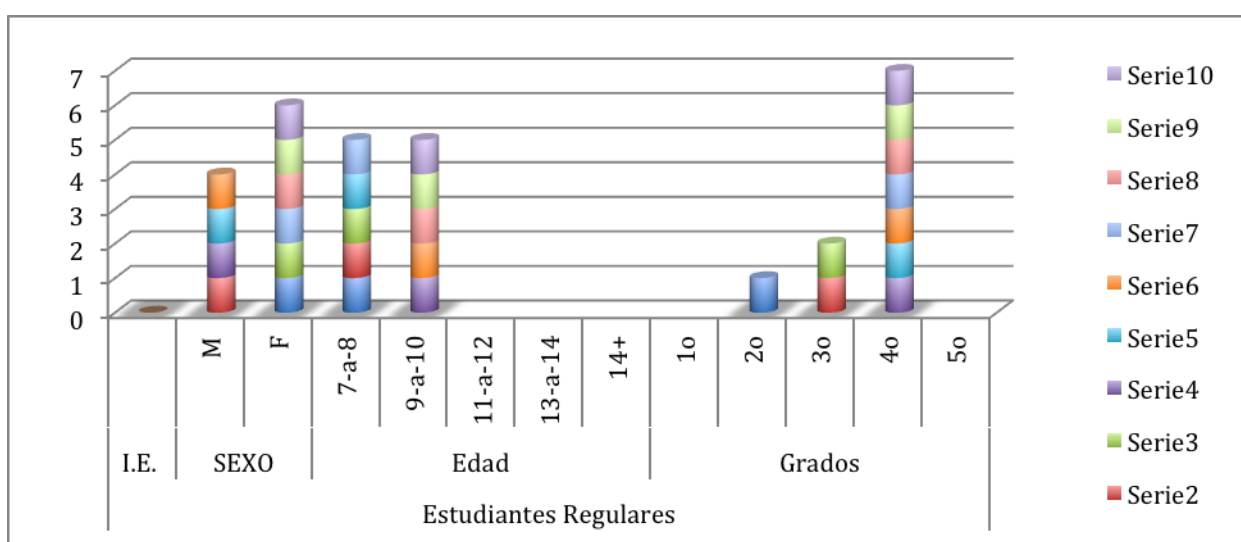


Gráfico 7: Generalidades estudiantes regulares.

Los instrumentos usados permiten deducir que 6 estudiantes son de sexo femenino y corresponden al (60%) y los 4 restantes son de sexo masculino, equivalentes al (40%). Su concentración por edades se agrupa en los rangos 7-8 y 9-10, de manera equilibrada con 5 y 5 estudiantes y para un porcentaje igual del (50%). Siete de los diez estudiantes se encuentran cursando el grado 4°, equivalen al (70%) y, 3 de ellos cursan el grado 3°, representan el (30%). De manera contrastante se extraen dos elementos: primero, estos niños están cursando los grados de acuerdo con las edades tipificadas por el MEN y, segundo, la población femenina es 3 veces la población de las niñas con NEE.

Tabla 11: Encuesta a docentes (muestra).

Bloque (s)	TÓPICOS	ENCUESTA DOCENTES				GLOBAL	
		PREGUNTAS.	PREGUNTAS	INSTITUCIONES EDUCATIVAS			
				JMR Parcial	Arboletes Parcial		PROMEDIO
Prácticas pedagógicas y educativas	<i>Opciones didácticas</i>	La institución tiene establecidas en el Modelo Pedagógico las estrategias didácticas diferenciadas para los estudiantes en situación de discapacidad.	1.	3.0	2.9	2.95	2.8
	<i>Estrategias para tareas (Deberes)</i>	La institución ha gradualizado y temporizado las tareas o deberes para la población en situación de discapacidad y ha socializado esto con los padres o acudientes.	2.	3.0	2.6	2.8	
	<i>Uso articulado de recursos y tiempos para el aprendizaje</i>	La institución destina tiempos para atender las necesidades educativas especiales de la población en situación de discapacidad.	3.	2.0	2.4	2.2	
		La institución tiene aprobados recursos financieros y físicos para suministrar los materiales y equipos para atender las necesidades educativas especiales para la población en situación de discapacidad.	4.	3.0	3.2	3.1	
		Los directivos y docentes realizan en clase con los estudiantes las siguientes actividades:	5.				
		Las aulas de clase se asignan atendiendo a las necesidades de los alumnos.	5.1	3.0	3.0	3.0	
		Existen rampas o pasamanos para facilitar el acceso de los estudiantes.	5.2	2.0	2.4	2.2	
		Las instalaciones sanitarias están diseñadas según las necesidades físicas de los alumnos.	5.3	2.0	2.9	2.45	
		Los maestros y los directivos suministran información auditiva y visual de manera clara.	5.4	3.0	2.7	2.85	
		Hay un mecanismo ágil para informar avances, dificultades y recomendación de apoyo.	5.5	3.0	2.6	2.8	
		Las clases comienzan con un propósito definido y los contenidos se amplían o reducen según los logros obtenidos por los estudiantes.	5.6	2.0	2.0	2.0	
		A los niños que tienen dificultades para oír o ver los ubican en las primeras filas.	5.7	1.0	1.2	1.1	
		En clase o en formaciones se realizan actividades de sensibilización sobre el respeto y las diferencias y emplean videos, películas, libros, afiches, representaciones o campañas.	5.8	2.0	2.0	2.0	
		Los maestros en clase asignan actividades a los demás estudiantes, y luego le dedican tiempo y apoyo personal a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.	5.9	2.0	2.1	2.05	
		Los directivos o maestros hablan sobre los derechos y el respeto por las diferencias.	5.10	1.0	1.6	1.3	
		Se aplican correctivos o sanciones a estudiantes por someter a burla y discriminación a otros estudiantes.	5.11	1.0	1.4	1.2	
	Al comenzar el año escolar, le explican a los estudiantes nuevos qué costumbres existen y de qué manera se utilizan los recursos en la escuela	6.	2.0	1.7	1.85		
Concepción Institucional de la Integración e Inclusión de sujetos con Discapacidad	<i>Modelo Pedagógico</i>	La institución tiene definido y adoptado un modelo pedagógico que contiene las estrategias didácticas que se requieren para atender a la población en situación de discapacidad.	7.	3.0	3.2	3.1	2.9
		La institución ha resignificado el modelo pedagógico con la participación de los docentes, padres de familia y estudiantes.	8.	3.0	2.8	2.9	
	<i>Concepción de sujeto-estudiante.</i>	La institución tiene definido el perfil de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.	9.	3.0	2.7	2.85	
	<i>Concepción sujeto maestro</i>	La institución tiene definidas las características personales, académicas y pedagógicas de los docentes que necesita para atender a los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.	10.	3.0	2.7	2.85	
	<i>Proceso de integración e inclusión</i>	La institución tiene un programa estructurado de integración e inclusión para atender la población educativa en situación de discapacidad.	11.	3.0	2.9	2.95	

<b>Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad.</b>	<b>Bases Legales</b>	La institución da cabal cumplimiento a la normatividad vigente (Leyes 1618/ 2013: Atención a la Discapacidad; y Ley 2565/2003: Necesidades Educativas Especiales (NEE))	12.	3.0	2.5	2.75	<b>2.5</b>
	<b>Bases teóricas</b>	La institución tiene definidas y socializadas las políticas institucionales y las bases teóricas en las que sustenta su proceso de integración e inclusión de la población en situación de discapacidad.	13.	3.0	3.0	3.0	
	<b>Identificación y Diagnóstico</b>	La institución tienen definido desde su proceso de matrícula mecanismos para identificar la población en situación de discapacidad.	14	2.0	2.8	2.4	
		La institución exige al momento de la matrícula o de renovación a los padres de familia o acudientes los respectivos certificados o diagnósticos para incorporarlos al SIMAT y al DUE y visibilizar la población en situación de discapacidad.	15	3.0	2.7	2.85	
	<b>Recursos humanos y técnicos</b>	La institución cuenta con el personal profesional y técnico (aula de apoyo o psicólogos) para brindar acompañamientos a los docentes, directivos docentes y estudiantes en situación de discapacidad.	16	1.0	2.0	1.5	
	<b>Apoyo Pedagógico</b>	La institución tiene convenios o facilita el apoyo del aula especializada (AAE) o de la Unidad de Atención Integral (UAI) para que los maestros se capaciten y sean asistidos en la adquisición de elementos y herramientas para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad.	17	3.0	2.8	2.9	
<b>Plan Educativo Institucional Flexibilizado (PEI)</b>	<b>Normatividad vigente</b>	Es convocado por los directivos de la institución y participa en la constante reconstrucción del Plan Educativo Institucional (PEI),	18	3.0	2.2	2.6	<b>2.8</b>
	<b>Planes de estudio</b>	La institución tiene recontextualizados los planes de área de acuerdo con la normatividad vigente en materia de Necesidades Educativas Especiales (NEE), con la finalidad de atender mejor a la población en situación de discapacidad	19	3.0	2.8	2.9	
		La institución realizó las adaptaciones curriculares necesarias tanto en sus métodos, procesos y demás componentes, con la finalidad de ajustarlas para mejorar la atención de la población en situación de discapacidad.	20	3.0	3.1	3.05	
	<b>Estrategias Pedagógicas y educativas</b>	Están definidas en el PEI y descritas dentro del modelo las estrategias pedagógicas encaminadas a mejorar los procesos académicos de la población en situación de discapacidad.	21	3.0	3.1	3.05	
		Desde el PEI la institución tiene establecido un ciclo de capacitación o conferencias continuadas para docentes, padres de familia y estudiantes sobre sensibilización e importancia de la integración e inclusión de la población en situación de discapacidad.	22	3.0	2.6	2.8	
	<b>Evaluación en el aula</b>	Tiene la institución, oraganizadas y de manera diferencial, las evaluaciones y los planes de apoyo para la población en situación de discapacidad	23	3.0	2.8	2.9	
Realiza la institución las reuniones de las Comisiones de Evaluación y Promoción de manera diferencial, aparte, y formula estrategias de acompañamiento y refuerzo sobre los resultados obtenidos por la población en situación de discapacidad.		24	3.0	2.4	2.7		
							<b>2.62</b>

A continuación, se registra el consolidado de las encuestas de las dos instituciones en sus tres estamentos, con la finalidad de mostrar la tendencia de los sujetos en cuanto a su opinión sobre el grado de aceptación o rechazo que suscitó el concepto generador, el cual permite observar las prácticas en función de la atención o no existencia de estudiantes con NEE:

No.	ESTAMENTOS	COMPONENTE				Promedio
		Prácticas P.	Maestro	N.E.E.	P.E.I.	
1	Docentes	2.4	2.9	2.5	2.8	2.6
2	Directivos	2.2	2.3	2.3	2.4	2.3
3	Padres de Familia	2.1	2.1	2.3	2.3	2.2
TOTALES	Varios	2.2	2.4	2.3	2.5	2.3

Tabla 12: Consolidado encuestas interestamental e interinstitucional.

Los procesos previos de sistematización de las encuestas (ver anexos) permitieron hacer unos agrupamientos globales por estamentos, la tabla y el gráfico permiten colegir los siguientes aspectos:

La tendencia con relación a las prácticas pedagógicas se ubicó en el segundo rango con un Promedio de 2.2, con un margen de desplazamiento de (0.20), es decir, las prácticas pedagógicas diferenciales para la atención de niños y adolescentes con NEE, no superaron el nivel 3 (en Proceso) y no fue visibilizada por los sujetos al aducir que no existen. Una leve mejoría puede apreciarse con relación a la categoría maestro, aunque si bien no superó el rango, su desplazamiento fue de (0.40), lo que equivale a sugerir que en su “quehacer” hay cierta disposición y deseos de responder a los estudiantes en situación de discapacidad, pero, los tópicos generadores –conexos con las prácticas- no fueron valorados como se esperaba. Podría argüirse que la comunidad reconoce su esfuerzo, pero en esencia sigue oficiando como un docente regular.



Las NEE fueron ubicadas en el segundo rango con una valoración de (2.3), lo que corresponde a no existe. Es decir, los procesos de flexibilización curricular, adopción e implementación de la normatividad –que se reseñó en el marco legal-, bajo la cual el Estado desde comienzos de la década del 90 ha implementado los procesos de atención a la discapacidad no se han apropiado debidamente en las instituciones. Máxime que la JMR posee aula de apoyo (1990), primer mecanismo de atención a la población bajo la coordinación de SEDUCA (Departamento de Antioquia). Además, dentro de sus funciones ella debe ejercer la asesoría y acompañamiento de demás instituciones que no cuentan con este recurso en los municipios o ciudades sedes.

La opinión de los encuestados muestra una línea coherente en la valoración de los conceptos anteriores y el subsiguiente: El Plan Educativo Institucional (PEI). Puesto que de manera similar no superó el segundo rango de valoración (2.5), equivalente a No existe, pero fue el de mayor desplazamiento de todos los componentes (0.50). Implica deducir que hay cierta “invocación” sobre una política de inclusión y atención a la discapacidad -¿reflejo del aula de apoyo?-, aunque los conceptos generadores que concitaban a los encuestados no indujeron a valorar la existencia de una política de adopción o programa específico tendiente a brindar una educación de calidad a los niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El global por componentes ubicado en la tabla muestra que la categoría maestro tuvo una valoración muy superior a las demás (2.6). Los conceptos abordados para apreciarla permiten sugerir que su figura (concepción o imagen que se tiene de él) recalca positivamente entre los padres y los estudiantes por lo que hace, aunque en sus prácticas inclusiva no haga lo que debe porque lo desconoce, bien porque se atiene a la falta de recursos o a la falta de capacitación. Otra percepción sería que intenta dar una atención diferencial a los estudiantes con discapacidad así sea ubicándolos aparte con el mismo material de los estudiantes regulares o con otro diferente, pero sin un propósito consciente de atención pertinente para su diagnóstico.

Ahora bien, era esperable que los docentes hayan marcado una tendencia levemente mayor que los demás estamentos en cada uno de los componentes. ¿Solidaridad de gremio? Lo cierto es que el rango asignado muestra conciencia personal y profesional al reconocer que No existe ningún programa o atención, independiente del Aula de apoyo. ¿Es un “castigo” a

los directivos? ¿Un reclamo por la inexistencia de recursos, capacitación y acompañamiento de la administración local?

### **Entrevistas.**

Fueron aplicadas a los docentes y estudiantes. Con ellas se buscó verificar o validar la opinión y el grado de aceptación o rechazo de los sujetos de lo hallado en las encuestas sobre las prácticas pedagógicas y la inclusión escolar. La parte referida a las técnicas e instrumentos de recolección de información se hizo mediante tablas, que arrojaron unos resultados y fueron graficados para ilustrar mejor la situación. En la parte de instrumentos se indicó cuántos fueron los entrevistados, los bloques, tópicos y el número de preguntas según las calidades del estamento. Igualmente se hace precisión de las dificultades afrontadas para su realización. Por ende, aquí no se abordan de manera específica estos aspectos. Se considera sustantivo indicar:

Del instrumento se hizo una prueba de confiabilidad tanto para docentes como para los estudiantes. Con relación a los primeros no hubo dificultades y el grado de empatía y comprensión con el instrumento fue adecuado, en cambio, con los discentes regulares como diagnosticados con NEE, hubo inconvenientes en la comunicación y comprensión de los enunciados. Tanto para los regulares como los diagnosticados, de estos últimos problemas de dicción, audición y comprensión, muchos estuvieron acompañados de sus padres o acudientes. Por tanto, se rediseñó la encuesta en dos aspectos: reducción del número de preguntas y redacción de enunciados breves y precisos, lo que dio una dinámica diferente al ejercicio.

De manera sucinta se relacionan los aspectos sustantivos de las entrevistas, reiterando que la tendencia arrojada por las encuestas se ubicó en el rango “no existe” en relación con la adopción de una política de inclusión en ambas instituciones, a pesar de la existencia de Aula de Apoyo en la José Manuel Restrepo; por tanto:

Los sujetos no hablan ni precisan la existencia de un programa o política de inclusión. Ellos “invocan” como referente único el aula de apoyo, a partir de la cual –manifiestan- que sus hijos son “integrados”, pero en la dinámica real de la inclusión no se cumple siquiera con la visibilización de los niños (diagnóstico, caracterización), proceso que comienza desde el

momento mismo del proceso de matrícula (nuevos estudiantes) o la renovación que deben hacer los antiguos. Esta afirmación se corroboró con los archivos suministrados por la secretaría de las instituciones y la inexistencia (de diagnósticos) en el Aula de Apoyo.

Las dos instituciones no hacen parte del programa “instituciones de calidad” ni están adelantando procesos de certificación alguna. De acuerdo con la normatividad, en el listado de documentos maestros de las instituciones (caso formato matrícula) no existe una versión pertinente, ni mucho menos en el software aparece campo de especificación sobre “necesidades educativas especiales”, ni la funcionaria que hace la matrícula hace siquiera la pregunta, registra y solicita le sean remitidos diagnósticos por profesionales.

Prácticas pedagógicas. Estrategias didácticas: Tópico actividades. El instrumento permitió constatar las percepciones unánimes (entre docentes y estudiantes) puesto que los niños regulares y con NEE realizan las mismas actividades, es decir, las actividades de clase están estandarizadas y la atención personalizada no tiene espacio en el aula. ¿Cómo se manifiesta esta? El niño es sustraído del grupo a otro espacio del aula, se le da el mismo material y realiza la misma actividad de sus compañeros, hace de “control” disciplinario. Los sujetos manifiestan que “sí” hay actividades diferenciadas, pero, cuando se les repreguntó sobre éstas y los materiales o equipamiento para ellas, la información proveída no apunta a la inclusión en forma explícita. Las respuestas dadas por los sujetos se cotejaron con el DUA, referida en el Marco Conceptual, que contiene actividades y criterios, también, con el texto de Thomas Armstrong (2009) y Caja de herramientas de Inclusión (Kurth y Gross, 2015 pág. 5), se infiere así que cuando el docente no tiene cómo dar respuesta a los niños de NEE y éstos no hacen o no comprenden lo que deben hacer, la actividad de clase se reduce a la asignación de un “castigo”, implicación disciplinaria que va en detrimento del carácter inclusivo que la actividad “pretendía” inicialmente.

Proceso de Integración e Inclusión. Independiente de lo anterior, la mayoría de los niños con NEE manifestaron agrado por asistir a clase y estar con sus compañeros. Sí ocurre realmente una “integración”, independiente de la concepción del sujeto maestro, quien “acepta” y desplaza “cierta” afectividad hacia ellos, generándose así un clima escolar adecuado. Las respuestas valoradas permiten colegir que se percibe, más allá de la aceptación o no del docente, una relación de afectividad y empatía. El ambiente del aula para ellos es tranquilo, tal como se evidencia en una de las respuestas dadas en el tópico en cuanto “gusto

por ir a clase y apoyo de sus compañeros, para apreciar esta percepción, se diseñó la pregunta número 4, así:

¿Te sientes tranquilo y es agradable estar en las clases con tus compañeros y la Señó?  
¿Por qué? (Formato entrevistas discentes).

Necesidades Educativas Especiales (NEE), al apreciar los recursos humanos y técnicos como el apoyo pedagógico, se hicieron dos preguntas: “¿Con qué materiales o cosas trabajas en las clases? Y ¿los profes utilizan en sus clases imágenes, televisores, computadores, grabaciones de audio, entre otros?” De estos conceptos se desprende:

Los estudiantes no aprecian nada novedoso en los materiales que les suministran sus docentes y, éstos, dicen que los recursos que poseen las instituciones alberga solamente material tradicional, propios de una clase normal ejecutada por docentes regulares con diversidad de estudiantes. Además, dejan entrever la falta de innovación, ausencia y precariedad de recursos existentes: el material audiovisual se encuentra en mal estado y el uso de ellos no es frecuente. Se cuentan con sala de sistemas, pero su uso es restringido y cuando los llevan, el apoyo en las TIC no se dirige a uso de software de inclusión.

Plan Educativo Institucional (PEI). Los tópicos generadores: estrategias pedagógicas y educativas, como la evaluación en el aula. Se preguntó por la variedad en las clases, qué otras actividades fuera de las comunes se hacen en el aula, las formas de evaluar y cómo les va en la evaluación. De estos conceptos se pudo inferir:

Que la estrategia metodológica sigue siendo tradicional: se desarrollan actividades comunes como la escucha y la copia, con preeminencia de ésta última. No se halló información específica que indicara la presencia de “novedades” con respecto a las actividades complementarias que apoyan el trabajo de aula, estrategia que por normatividad y funciones debe coordinar el Aula de Apoyo en su sede, como capacitar y asesorar las demás instituciones de la localidad. En cuanto a la evaluación: es la misma para los niños y niñas de NEE que la aplicada a los estudiantes regulares. No se pudo apreciar técnicas de evaluación diferenciales y graduales. ¿Recuperaciones y refuerzos? *Ibidem* a lo anterior. Las planeaciones no muestran ajustes ni flexibilizaciones sobre componentes, contenidos y evaluación. Tampoco hay una planeación interdisciplinar y las competencias como los

indicadores de evaluación no están recontextualizados. Todos los niños de NEE tienen aprobación, y las comisiones de evaluación dan recomendaciones por igual.

## **SEGUNDA PARTE**

### **2. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

El uso de los tópicos y conceptos a través de los enunciados y preguntas de las encuestas y las entrevistas, permitió determinar el árbol categorial que se amplió con relación a la categorización apriorística registrada en el gráfico 1. Este se despliega en la página siguiente y a partir de él se hizo el desglose de lo que se halló al cotejar, triangular y analizar toda la información generada y proveída por los instrumentos diseñados en función de los objetivos de la presente propuesta de investigación:

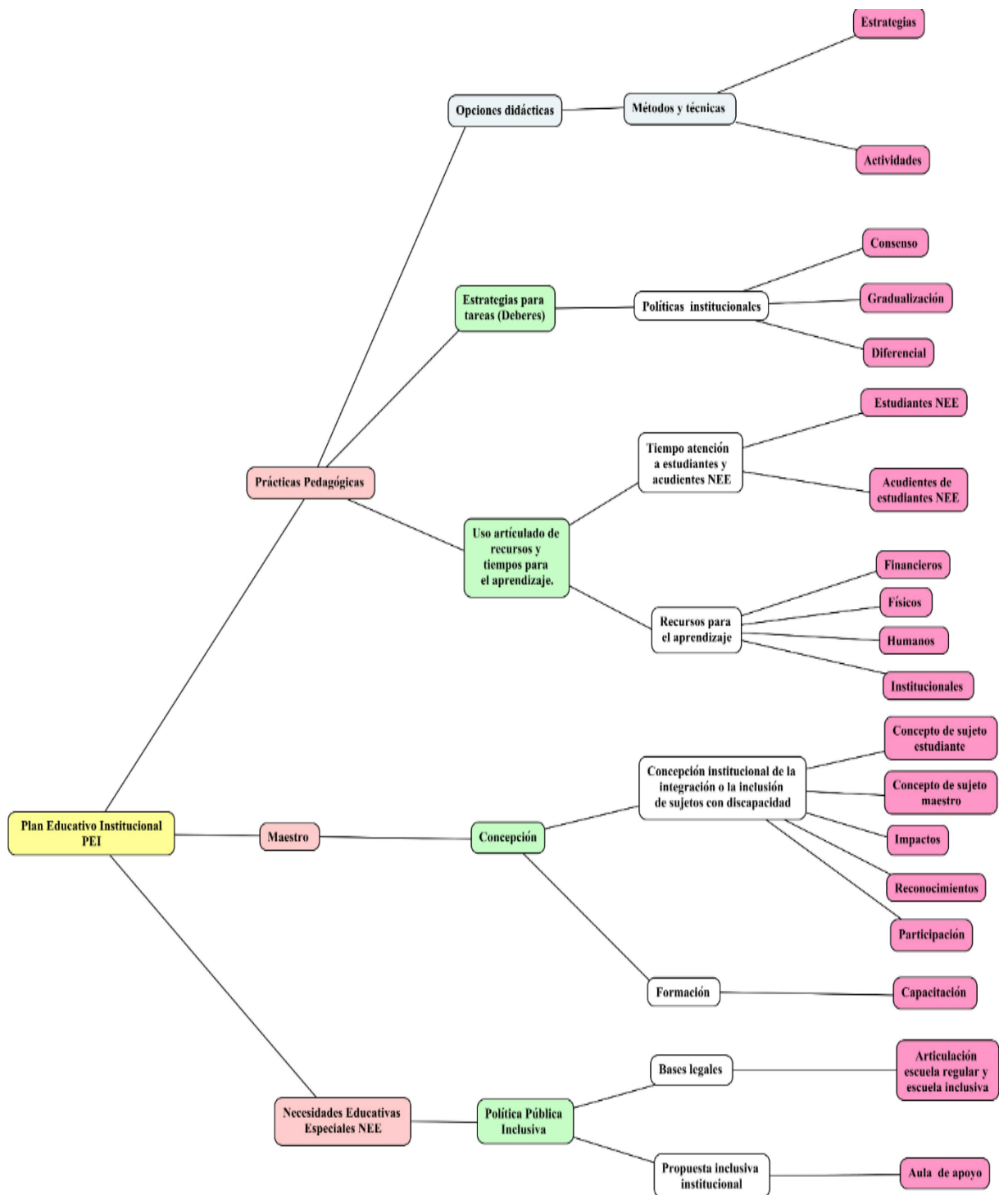


Gráfico 8: Árbol categorial.

## **2.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD.**

Al hablar de prácticas pedagógicas para la atención de estudiantes en situación de discapacidad, es importante contextualizarlas en un sistema cuya estructura debe ser coherente desde las conceptualizaciones más generales establecidas en el MEN y la legislación hasta las acciones, estrategias o actividades más rutinarias ejecutadas en la intimidad de las aulas. De ahí que el PEI sea tan importante a la hora de describir todo aquello que se hace en las aulas, en la institución, con la convicción de formar a los alumnos (Díaz, 2006, p.90).

En este orden de ideas se parte de los componentes que conforman las prácticas pedagógicas según las orientaciones del MEN (2008 p. 29), es decir, las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, las estrategias para las tareas escolares y el uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje que según se infiere en esta misma guía de autoevaluación institucional pueden ser evidenciadas en el PEI. Así las cosas, al valorar las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas Arboletes y José Manuel Restrepo se tienen más encuentros que desencuentros en torno a las informaciones que se pueden establecer a partir del contexto que el PEI orienta.

Para tener una mayor comprensión del contexto institucional de las prácticas pedagógicas para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad se precisan a continuación algunas descripciones que amplían el panorama en el cual estas se desarrollan.

- No se hace seguimiento y valoración del impacto generado por los planes de mejoramiento diseñados por los docentes en las áreas para los niños de inclusión.
- No se enuncian mecanismos e instancias para la construcción de un currículo diferenciado, las informaciones apuntan a la adopción de un currículo diseñado en condiciones tradicionales.



- Los docentes desconocen cómo debe construirse el currículo y los Planes Integrales de Área (PIA) para los niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales, según los docentes, no pertenece a su formación, no han recibido capacitación al respecto y se carece de políticas administrativas.

- La flexibilización curricular implica la “resignificación” o rediseño de los planes para la evaluación y estos no se realizan de forma diferencial o con alusión a los estudiantes con NEE, en cuanto al currículo es ordinario. Los padres de familia o acudientes de los niños en situación de discapacidad no son incluidos en el diseño evaluativo, además, con la información suministrada, no se puede establecer procesos y participantes.

- No se realizan las revisiones o seguimientos a los impactos del currículo y los Planes Integrales de área diseñados, respectivamente la planificación de estos seguimientos, revisiones o ajustes se elabora sobre la marcha y en ellos tiene competencia el coordinador como parte del proceso de planeación y ejecución, única figura administrativa mencionada, solo una vez, en todas las declaraciones sistematizadas (en la institución educativa José Manuel Restrepo).

- Los tiempos para las revisiones o seguimientos a los impactos del currículo y los Planes Integrales de Área no pudieron establecerse, se alude al término “continuamente” y al hecho de depender de la importancia de los “hallazgos” infiriéndose de hecho la eventualidad y la ausencia de planeación.

- No existe disposición o norma para apropiar una concepción de evaluación ajustada a las particularidades de los niños o adolescentes con NEE. Las comisiones de evaluación y promoción no intervienen esta realidad, entonces desde el aula de apoyo y el consejo académico se toman decisiones. Es importante agregar que en los docentes se maneja el concepto de la promoción obligatoria o automática de estos estudiantes.

- Se establece de manera frecuente y oportuna mecanismos de comunicación con los padres o acudientes de los niños y adolescentes para informarles acerca de sus adelantos o retrocesos, eventos en los cuales también el aula de apoyo cumple con la coordinación estos.

- En voz de los docentes se referencia la implementación de diversos tipos de evaluación para percibir y valorar los progresos o fracasos de los estudiantes, pero no diferenciados, igual que en el caso anterior, se modifican de acuerdo con las necesidades los estudiantes con NEE.

- No se revisan cada bimestre los rendimientos académicos de los niños de inclusión de forma diferenciada, por lo que no son tipificados en las estadísticas institucionales por grado y grupo, en las comisiones de evaluación y promoción.

- El uso de los conceptos de inclusión, integración, discapacidad, Necesidades Educativas Especiales (NEE) y educar desde la capacidad, son usados debido a la exigencia laboral, pero no son el resultado de una apropiación fundada en una propuesta en ejecución.

En consecuencia, la organización de las "... actividades de la institución para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias" (MEN 2009 p. 29), a partir de la información suministrada por los padres de familia, directivos escolares y docentes, puede decirse que la inclusión es mencionada a manera de invocación en el PEI, de las instituciones en cuestión, puesto que carece de estrategias didácticas diferenciales para los estudiantes en situación de discapacidad y relacionadas con el modelo pedagógico, en otro tipo de orientación o enfoque distinto al diferencial que determine las acciones o procesos con respecto a los estudiantes de inclusión. Por consiguiente, tampoco se posee una política institucional para gradualizar las tareas y deberes de la población en situación de discapacidad debidamente consensuada con los estudiantes y los padres de familia.

En cuanto al uso articulado de los recursos los directivos indican que no existen recursos aprobados institucionalmente con el fin de suministrar materiales y atender las necesidades educativas especiales de la población en situación de discapacidad, mientras los padres de familia desconocen el tema, los docentes tienen dividida la opinión para cada institución. En la I. E. José Manuel Restrepo en oposición a los directivos su valoración es positiva, en abierta oposición a los demás estamentos, lo que indica falta de empoderamiento frente a la realidad institucional; en la I. E. Arboletes el consenso de la inexistencia es unánime.

Completar la descripción de los procesos considerados para las prácticas pedagógicas en la institucionalidad, puede afirmarse que en el uso articulado de los tiempos para el aprendizaje, la descripción apunta a la no existencia de un consenso institucional que por lo menos sea ampliamente conocido y difundido, máxime cuando por ejemplo en la I. E. Arboletes no existe un programa inclusivo. Por otro lado, en la Institución Educativa José Manuel Restrepo, la cual posee aula de apoyo, los estudiantes en situación de discapacidad, padres de familia y acudientes son atendidos diferencialmente sin poderse establecer articulaciones pues las políticas y criterios de articulación en la vida institucional no se encuentran debidamente descritos y establecidos en el PEI.

Acorde con estas descripciones es deducible que en el contexto establecido y socializado en el PEI, características esenciales del documento, se privilegian los procesos institucionales a partir de las necesidades de los estudiantes regulares, convirtiéndose la inclusión en una alusión que hace parte de la formulación teórica del proyecto pero que no es evidenciable técnicamente en términos de estructuración de las prácticas pedagógicas con un enfoque deferencial o distinto como se expresó en los párrafos precedentes.

Las circunstancias hasta aquí detalladas están estrechamente relacionados con procesos y competencias administrativas que inciden en el éxito de las gestiones pedagógicas en las aulas, esto hace que sea necesario señalar la existencia de una forma no determinada de abandono o negligencia administrativa, injustificada o no, que ha desembocado en la no adopción de la política pública inclusiva en el PEI, a pesar de

constituir un requerimiento legal difundido y que puede ser ubicado con toda propiedad en documentos como la Ley General de Educación (115/94), la Ley 1618 (2013) o el Decreto 366 de 2009 por citar solo algunos referentes jurídicos.

Bajo este paradigma y reconociendo el beneficio de la duda a favor de las instituciones por cuanto estas acciones afirmativas o discriminaciones positivas (Arámbula 2008, p. 4) no son perfectas, estas omisiones, cualquiera sea su causa, son preocupantes porque el espíritu de las leyes referidas se centra en:

... aquellas acciones cuyo objetivo es borrar o hacer desaparecer la discriminación existente en la actualidad o en el momento de su aplicación, corregir la pasada y evitar la futura, además de crear oportunidades para los sectores subordinados. Se trata de políticas concretas que sirven al objetivo más amplio de igualdad de oportunidades. Y son necesarias para vencer las resistencias al cambio, las dificultades, obstáculos y limitaciones que se levantan por doquier sembradas a diestra y siniestra en el largo y difícil camino hacia una igualdad de oportunidad verdadera (Arámbula 2008 citando a Anna M. Fernández Poncela, p. 4).

En este contexto es importante recalcar que son más de 20 años de desarrollo histórico y legislativo de las políticas públicas inclusivas en Colombia, de los cuales, durante más de diez (10) años, en el caso de la Institución Educativa José Manuel Restrepo ha contado con un aula de apoyo cuya gestión no se ve reflejada en la bitácora institucional. Sin embargo, esto no es un indicador suficiente para negar su gestión y afectación positiva para la comunidad educativa, pues hay otras realidades que deben ser tocadas y son abordadas a lo largo de este estudio.

Por otro lado, el escenario real de las prácticas pedagógicas se da en las interacciones del aula de clase, en el intercambio de saberes con los alumnos. El marco de acción que establece el PEI y los lineamientos de carácter departamental y nacional deben, por consecuencia lógica, evidenciarse en el día a día de las aulas y las escuelas, admitiendo lógicamente cierta flexibilidad que permita a los seres humanos mostrarse como tal

mediante el reconocimiento de las diferencias, y desde la mirada inclusiva del otro asumiendo sus capacidades y potencialidades enmarcados en un paradigma de crecimiento en detrimento de uno deficitario (Armstrong 2009 pág. 150).

Hecha esta salvedad, las prácticas pedagógicas en estas dos instituciones, a la luz de los docentes y los estudiantes, quienes son en últimas los destinatarios de la política pública inclusiva, pueden describirse teniendo en cuenta en primer lugar las circunstancias comunes de ambas instituciones y en segundo lugar las diferencias fundamentales en la implementación de las acciones afirmativas del Estado en materia inclusiva. Por tanto, de acuerdo con este procedimiento se da continuidad al análisis.

Para empezar, considérense los componentes opciones didácticas y las estrategias para las tareas escolares. Al no existir orientaciones institucionales que contextualicen las disposiciones inclusivas nacionales y departamentales, gran parte de las formulaciones y decisiones sobre el ejercicio de las prácticas educativas para la atención de niños y niñas en situación de discapacidad, recae sobre la gestión de las maestras y maestros en ambas instituciones en medio de la existencia de pseudoacuerdos fijados con ayuda de la oralidad, con base en los cuales se adelantan acciones en el aula y la institución.

Bajo las condiciones señaladas, las clases se conciben de forma tradicional o bancaria (introducción, motivación, desarrollo de contenidos y evaluación) (Heinz, y Schiefelbein, 2003 pág. 17) y se planean para estudiantes regulares haciéndose extensivas para los estudiantes en situación de discapacidad, pero según los docentes se dosifica y se adecuan según las NEE de los estudiantes. Sin embargo, no se caracterizan estas metodologías y técnicas diferenciales, solo se enumeran actividades y estrategias desarticuladas y descontextualizadas de alguna propuesta o concepción dentro de la actividad laboral del docente o acuerdos entre los mismos, que constituyan alguna aplicación inclusiva, por ello es más perceptible la autogestión del docente, mediada por su buena fe.

Para ilustrar estos planteamientos, a continuación, se enumeran algunas informaciones extractadas de las entrevistas realizada a los docentes y estudiantes:

- En la asignación laboral a cada docente se le hace responsable de un grupo (mono docentes) el cual realiza un diagnóstico para identificar en él, contratiempos y barreras con el objeto de tener elementos de juicio que permitan afrontar los retos que se presentan y desplegar el saber en el aula.

- Las actividades de aprendizaje se construyen en función de los estudiantes regulares pero se dan espacios de acción para atender las particularidades de los estudiantes de inclusión y hacer una forma de atención diferencial en el aula. Para mejor ilustración valórese, por ejemplo, el siguiente testimonio tomado de la encuesta a docentes:

Digamos diferencial en lo que son las actividades académicas porque los niños que tienen dificultades de aprendizaje o de comportamiento hay que hacerles actividades diferentes a los que tiene un ritmo de aprendizaje avanzado, pero en el trato, trato de ser lo más comprensiva con ella y le digo a los compañeros que los traten con cariño y que hay que ayudarles (ED01B1T Saber Práctico PA2 Institución Educativa Arboletes)

- Los docentes buscan inspirar y motivar a los estudiantes con la implementación de diferentes lenguajes (verbal, icónico, entre otros) con el fin de alcanzar y lograr los propósitos de aprendizaje.

- Mantienen control visual y situacional de los procesos en el aula para identificar y valorar las diferentes destrezas de los estudiantes, sin embargo, se resaltan algunas dificultades suscitadas por el hacinamiento y el número de estudiantes que dificultan estos procesos.

- Las actividades, las estrategias y acciones pedagógicas se ejecutan y diseñan sobre la marcha del proceso docente educativo dependiendo de las necesidades de los estudiantes y las contingencias que se presenten.

- Las actividades de clases son estandarizadas conforme a los avances de los estudiantes regulares y las diferenciales son motivadas a causa de refuerzos o procesos disciplinarios que van en detrimento del carácter inclusivo de las actividades pedagógicas. Al tratar de obtener información sobre la participación de los niños en situación de discapacidad en las actividades diarias, se encontraron estos dos testimonios ejemplificantes pertenecientes a dos niños de la muestra de estudiantes regulares de la I. E. José Manuel Restrepo: “Los que son muy desordenados no, como Isaac y Leonardo.” (EER05B3T3PA11 JMR) Cabe aclarar que Isaac es un niño de inclusión diagnosticado con discapacidad cognitiva e hiperactividad, pero sus compañeros lo identifican como indisciplinado y no como un estudiante tratado diferencialmente por su necesidad educativa especial. La otra evidencia es la siguiente “Si todos los niños del grupo, si mañana no quieren hacer caso la seño los saca de las actividades porque ¿quién se aguanta los niños haciendo desorden?” (EER01B3T3PA11 JMR).

- Las clases comienzan con un propósito definido y los contenidos se amplían o reducen según los logros obtenidos por los estudiantes. Los maestros en clase asignan actividades a los demás estudiantes, y luego le dedican tiempo y apoyo personal a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

- A los niños que tienen dificultades para oír o ver los ubican en las primeras filas.

- Según los estudiantes la mayor parte de las actividades que se realizan en el aula están relacionadas o mediadas por la escucha y la copia como ejes principales. Con base en la información obtenida de los discentes y usando las palabras de uno de ellos es posible mayor ilustración: “se copia en el tablero, la seño explica y luego

se copia lo que ella pone” ((EE01B3T3PA11 JMR) Institución Educativa Arboletes).

Este tipo de descripciones se repite en ambas instituciones, además la relación de los materiales para trabajar enumerados por los estudiantes en clases refuerzan la deducción relacionada al inicio de este párrafo, así por ejemplo: “Los cuadernos que me tocan, los lapiceros, y lápiz, y sacapuntas y borrador. La regla, cuando la necesito.” (EEN01B3T3PA4 JMR).

Las actividades complementarias del currículo son las rutinarias de cualquier institución educativa del contexto geográfico, no obstante, un punto a favor desde una perspectiva inclusiva es que todos los estudiantes sin importar su condición pueden participar de las mismas.

- En las clases o en formaciones se realizan actividades de sensibilización sobre el respeto y las diferencias y emplean videos, películas, libros, afiches, representaciones o campañas. Los directivos o maestros hablan sobre los derechos y el respeto por las diferencias.

- La presencia de estudiantes en situación de discapacidad exige a los docentes, quienes en respuesta a esta demanda, se ven obligados a probar diversas estrategias y acciones tendientes a la atención de esta población, además la existencia del aula de apoyo brinda la oportunidad para aceptar y encarar el proceso con más conciencia diferente, pero señalar que el proyecto o programa de inclusión ha permitido modificar y renovar las prácticas educativas en la institución, contradice las inferencias hechas sobre metodologías y técnicas tradicionales.

Ya de forma específica, en el caso de la I. E. José Manuel Restrepo, los padres de familia o acudientes son citados por el Aula de Apoyo para asesorarlos (as) o advertirles sobre los desempeños de su hijo (a) en situación de discapacidad y le suministran los planes de apoyo correspondientes, por ejemplo, al hablar sobre los programas hacen que la



“inclusión esté implementada en la institución” tal como lo demanda el Estado y la legislación vigente, una docente explica con referencia al aula de apoyo y su trabajo con los acudientes pero no se detalló un mecanismo ágil para informar avances, dificultades y recomendación de apoyo, el mismo que no aparece en el PEI:

“(…) la ayuda de la familia que los maneja a ellos y está como muy enfocada en eso porque les dicta charlas sobre todo a esos padres de familia para que ellos sepan cómo van a tratar a esos niños.” (ED03B3T Significados PA43)

En la I. E. Arboletes al no existir el programa inclusivo la presencia de niños en situación de discapacidad, genera algunas posturas emergentes entre los docentes, enmarcadas en la autogestión, financiación de recursos, consultas a especialistas conocidos, entre otras, pero no constituyen una renovación de las prácticas pedagógicas de corte tradicional cuyos principios didácticos básicos pueden ser descritos así:

“Aprendizaje dirigido por el profesor: el proceso de enseñanza del alumno está dirigido, principalmente, a través de indicaciones orales del profesor.

Aprendizaje de una clase (grupo-curso): cada alumno recibe una oferta de aprendizaje relativamente estandarizada (adaptada al alumno “promedio”), que se comparte con otras 20 ó 40 personas más (a veces, tantas como logren oír al profesor y ver la pizarra o pantalla de TV).

Aprendizaje temáticamente orientado: el punto central de la clase es el conocimiento orientado a un ámbito temático.

Silencio de los que aprenden para que se oiga la voz del profesor. Las interacciones de los que aprenden son mínimas.” (Heinz, y Schiefelbein, 2003, pág. 17).

En suma, las evidencias mostraron reiterativamente que las actividades terminan siendo estrategias para mantener el control disciplinario o asegurar la permanencia de los niños y niñas en el aula. En últimas las actividades, aunque son diferenciales se alejan de

planteamientos conceptuales articulados con lineamientos inclusivos y quedan en el plano de las buenas intenciones, con la posibilidad de sufrir variaciones de un educador a otro. Con base en estos planteamientos obsérvese el siguiente testimonio que responde a la forma en que se prepara y desarrolla una clase en el aula con estudiantes de inclusión:

“Con los estudiantes de inclusión trato de llevar un paralelo entre ellos y los otros muchachos, ¿cuál es la diferencia?, digamos que para ellos siempre hay material concreto, manipulables y las actividades son más complejas en lo que prefiere laboriosidad porque son niños que se concentran mientras que tienen las manos ocupadas, por lo menos en los casos que como docente me ha tocado con esos niños, cuya concentración depende del grado de manipulación con objetos que pueda hacer y el tiempo que duran concentrados en las actividades es muy poquito, entonces, hay que llevar muchas actividades, diferentes actividades pero que sean de poca intensidad mientras que los otros muchachos tú puedes proyectar hacer un taller, una exposición, una lluvia de ideas, puedes hablar con ellos, con estos muchachos no se logra tenerlos concentrados máximo 10 minutos en el desarrollo de la actividad, de ahí en la experiencia que tengo es muy difícil. Para ellos llevo cinco actividades para trabajar, para ellos tengo que llevar ocho para que sean variadas.” (ED05B1T Procedimientos P.A.I.E. Arboletes).

Avanzando en el análisis, es pertinente abordar el tema de los recursos para el aprendizaje y la forma cómo estos son utilizados en las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros, no sin antes insistir en su importancia para llevar a feliz término los procesos. Los recursos didácticos facilitan la adopción de métodos variados que posibilitan el aprendizaje en los niños.

Además de las carencias señaladas con anterioridad, la información acopiada obliga a describir la escasez de recursos para el aprendizaje en las aulas regulares de ambas instituciones al punto que los docentes, en aras del cumplimiento, se ven obligados a financiarlos con dineros propios, hecho que pone a los docentes en desventaja sobre todo en el manejo de las TIC.

Estas afirmaciones le dan solidez a las posturas realizadas en torno a la institucionalidad de las prácticas en la primera parte de este análisis, en donde se resalta que la institución educativa no invierte en recursos para el aprendizaje en atención a la política inclusiva trayendo otra vez a reflexión las competencias institucionales y su influencia directa en las prácticas pedagógicas. Obsérvense las siguientes deducciones elaboradas a partir de la triangulación entre entrevistas a docentes y estudiantes de encuestas aplicadas a los mismos estamentos y a los padres de familia o acudientes, partiendo de la I. E. José Manuel Restrepo.

Se pudo establecer la existencia de una dotación de recursos didácticos en el aula de apoyo, pero resultan insuficientes para cubrir las necesidades curriculares. Según la docente de apoyo “Para facilitar el aprendizaje del estudiante, para eso si tenemos algún material: libros en el caso de señas, braille en el caso de los invidentes o el material cognitivo para los estudiantes con discapacidad cognitiva o motora” (ED01B4T Objeto PA52 JMR)

En las aulas los profesores acostumbran, como estrategia, dotarse de recursos suministrados por las familias y la elaboración artesanal de materiales. Para completar la descripción se agrega que los recursos didácticos audiovisuales se encuentran en mal estado y el uso de ellos no es frecuente. El empleo de las TIC es restringido a pesar de ser el único centro de educación caracterizado como institución digital en el municipio. Como consecuencia lógica estas carencias limitan la entrega de información visual y auditiva de manera clara y asertiva.

Con referencia al recurso humano, debido a la existencia de un aula de apoyo se cuenta con un profesional técnico que se consulta con el fin de revisar los diagnósticos para tener claridad sobre la terminología y recibir recomendaciones para la atención a los niños y niñas de inclusión.

En contraste, en la I. E. Arboletes solo se tienen recursos para el aprendizaje destinado preferencialmente para los alumnos regulares. Los recursos didácticos audiovisuales se encuentran en mal estado y el uso de estos no es frecuente a la par de las TIC. No se consulta al profesional técnico (psicólogo) ni se revisan los diagnósticos para tener claridad sobre la terminología y criterios procedimentales con niños de inclusión; cuando los docentes tienen acceso a los documentos o si se hace, es producto de la autogestión del docente y no por la operación de un acuerdo o estrategia institucional debidamente consensuada y organizada.

En otro orden de ideas, los puntos en común entre las dos instituciones frente al uso y existencia de los recursos se pueden resumir diciendo, en primer lugar, que el material didáctico utilizado es el mismo dispuesto para una clase tradicional en la que se privilegia la copia y la escucha y algunas actividades artísticas o manuales. En segunda instancia, no existen rampas o pasamanos para facilitar el acceso de los estudiantes y las instalaciones sanitarias no están diseñadas según las necesidades físicas de los alumnos, en ambas instituciones la accesibilidad impone barreras para el ingreso, desplazamiento de discentes (no se aplican las normas técnicas colombianas 9545 (2006) de Ingeniería Civil y Arquitectura, Planeamiento y Diseño de Instalaciones y Ambientes Escolares; la 4596 (2006) sobre Señalización para Instalaciones y Ambientes Escolares; la 4143 (1997) Accesibilidad de las Personas al medio físico: Edificios y espacios urbanos. Rampas fijas adecuadas y básicas). Además, las aulas de clase no se asignan atendiendo a las necesidades de los alumnos según las tendencias establecidas en la encuesta.

El tercer punto de encuentro es concerniente con los recursos financieros, hallando que la administración y el consejo directivo no apropian anualmente las partidas presupuestales necesarias para dotar de recursos didácticos y materiales al aula de apoyo y los docentes (o solo a estos en el caso de la Institución Educativa Arboletes) para mejorar la atención de la población en situación de discapacidad.

Asumido este aspecto, las diferencias básicas entre ambas instituciones están marcadas por la existencia de un aula de apoyo en la I. E. José Manuel Restrepo, que aunque no tiene injerencia real sobre las prácticas pedagógicas, pues estas se construyen a partir de la gestión de los docentes, destina tiempos diferentes a los organizados formalmente en el currículo a los estudiantes en situación de discapacidad y sus padres de familia o acudientes, pero no están formalizados en el PEI, y dependen de las contingencias y necesidades de los estudiantes. Al referirse a la docente de apoyo y al proceso de un niño con sordera total, una educadora relata: “(...) trabaja un tiempo con ella y con los padres de familia en jornada contraria a la que les toca a ellos, (...)” (ED06B3T Procedimientos PA45 JMR). Situación que describe de forma muy sucinta la destinación de los tiempos de asesoría y acompañamiento con diferencia a la jornada escolar.

También se adolece de la existencia de un proyecto en el cual se exprese algún tipo de articulación con las prácticas educativas, así que por lo menos hasta el momento de la recolección de información y revisión del PEI, con relación al tema de la inclusión, no se puede hacer mayores descripciones pues las acciones que se emprenden están orientadas básicamente por pseudoacuerdos verbales como se señaló anteriormente, y las contingencias que puedan darse.

## **2.2. MAESTRO: CONCEPCIÓN**

Se advierte que el análisis de las concepciones de los maestros se orienta únicamente sobre la base de la política pública sin profundizar en elementos culturales o de otra índole, debido a que ésta tiene unos elementos conceptuales y teóricos que la orientan, los cuales están inmersos en la normatividad estatal que garantiza (supuestamente) su obligatorio cumplimiento.

El discurso analítico se aborda desde tres perspectivas: la concepción institucional de la inclusión de sujetos (niños y niñas de básica primaria) en situación de discapacidad, la formación entendida como producto de los procesos de capacitación en los cuales ha participado, y los conceptos que se tejen entre la institucionalidad y la formación.

Con respecto a la concepción institucional de la inclusión de sujetos (niños y niñas de básica primaria) en situación de discapacidad, las instituciones no tienen definido un perfil para estos niños y niñas, así como tampoco han establecido las características personales, académicas y pedagógicas que los docentes necesitan para atender los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. En ausencia de estas características institucionalmente (se advierte aquí otra vez la dificultad por omisión administrativa) los docentes no tienen una orientación que les permita focalizar las prácticas pedagógicas en el aula.

Al no existir directrices institucionales lógicamente son reemplazadas por otras concepciones que es pertinente abordar, pues afectan la forma de concebir el proceso de las prácticas pedagógicas. En este caso el análisis va a ser contrastado teniendo como fuente las informaciones de la entrevista realizada a los docentes, así que el análisis se teje alrededor de tres ámbitos o subcategorías; participación, capacitación, impactos y reconocimientos, ubicados en el ámbito de la institucionalidad y la política inclusiva.

## • Participación y capacitación

En oposición a todas las dificultades y carencias aquí esbozadas a la obligatoriedad de la norma inclusiva, existe, en los docentes, disponibilidad e interés personal para asistir y participar en foros, seminarios, cursos de actualización en procesos de educación inclusiva, es más, se reconoce como necesidad; pero el desinterés para especializarse o realizar una maestría en algún campo de la educación inclusiva es marcado, quiere decir que la negativa en torno a la posibilidad de contraer compromisos formativos de mayor envergadura es general, debido a que un buen número de docentes entrevistados están cercanos a la jubilación o al retiro forzoso y otros sencillamente no están interesados. Se infiere en el contexto de este estudio que la capacitación en inclusión es una competencia que debería hacer parte del currículo en la formación de los docentes.

Al contrastar lo anterior con la información sobre la experiencia laboral de los docentes, las informaciones obtenidas sobre el desconocimiento de la normatividad inclusiva por parte de estos y más de 20 años de desarrollo de la política inclusiva en Colombia, cabe preguntarse por el papel del Estado en la promoción y seguimiento de la política pública inclusiva pues los docentes carecen de formación que les permita operar concepciones claras para encarar su quehacer diario. Es importante entender que esta necesidad de saber para hacer fue creada por el Estado y no por los docentes. Adversamente, no se puede hablar pertinentemente en términos de actualización, capacitación, en aspectos como legislación nacional, regional o local dirigida a programas de inclusión e integración de los niños y jóvenes en situación de discapacidad, pues la información apunta a socializaciones por parte de la docente de apoyo (caso José Manuel Restrepo) o de la búsqueda personal por parte del docente.

Como sumatoria no se han ofertado capacitaciones o recibido apoyo de expertos y profesionales en la materia para reorientar las prácticas pedagógicas de los docentes de aula, solo la docente del aula de apoyo ha sido beneficiaria de capacitaciones por parte del departamento. En este ámbito es pertinente preguntarse por diferentes materiales impresos publicados por el Ministerio de Educación Nacional (2012) como el texto Orientaciones

generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, en el marco del derecho a la educación, cuyo objetivo general es

... avanzar en la transformación de las políticas, las prácticas y la cultura del sistema en relación con la atención educativa de las personas con discapacidad, desde un enfoque de derechos y bajo los postulados de la educación inclusiva” e intervendría directamente a las concepciones. (MEN 2012, p.11)

De modo similar los maestros y maestras no dirigen o participan en proyectos o grupos de estudio relacionados con la inclusión en su comunidad educativa. En la I. E. José Manuel Restrepo participan por defecto en la “propuesta” inclusiva institucional orientada desde aula de apoyo, que no es un proyecto articulado en el PEI, o un grupo de estudio.

Por otro lado, se evidenció compromiso manifiesto a participar y apoyar las diversas propuestas de inclusión por parte de los otros docentes y directivos. En testimonios se deja entrever que es significativo el programa de inclusión para los educadores, lo consideran importante y necesario para los niños y niñas. Sin embargo, los docentes no se sienten preparados para ser líderes y dinamizadores de propuestas inclusivas en la institución o en la localidad con la salvedad de manifestar disposición para hacerlo en virtud de la obligatoriedad que impone la norma y con la debida capacitación.

Todas estas observaciones se relacionan también con la lectura y la actualización sobre la legislación nacional acerca de los programas y propuestas de inclusión en el país, las cuales dependen, en buena medida, de la autogestión de los profesores y profesoras. La tendencia general apunta a la negativa en este aspecto, se carece de políticas y criterios institucionales al respecto. La autogestión del conocimiento en este aspecto es, en suma, escasa.

En este contexto, hablar de la posibilidad de que los docentes manejen elementos teóricos que les permitan nutrir y mejorar las prácticas pedagógicas para estudiantes en situación de discapacidad es improcedente, de hecho, los especialistas o teóricos en los que



se apoyan para fundamentar los planes de área (PIA) y el ejercicio curricular no se orientan a niños y adolescentes de inclusión, no van más allá de su formación inicial, reportando, por ejemplo, a Piaget o Vygotsky. Lo que constituye una reafirmación de la intervención de los estudiantes en situación de discapacidad con un currículo regular, sin embargo la asesora del aula de apoyo reporta como soporte teórico al argentino Carlos Skliar "Ética de la singularidad, de la ética de la respuesta, no viendo al otro como el otro sino en nosotros" (ED01B2T Consecuencias PA33 JMR), que tiene más pertinencia con la forma de concebir y aceptar al discapacitado desde la capacidad, la igualdad y la equidad.

Puede inferirse así, que la visión teórica para la construcción de planes y currículo es similar entre una y otra institución, pero con el agravante, de no haber aula de apoyo pedagógico en una de ellas, entonces se depende totalmente de la autogestión de conocimiento en bibliotecas, internet y otros. Esto da más firmeza a la afirmación de un currículo regular para la intervención de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Desde otra perspectiva, la carencia formativa también se observa en el uso sin pertinencia de palabras con relación a la política inclusiva. Los maestros y maestras utilizan términos como "normales" al referirse a los estudiantes regulares, señalando por contraste que los estudiantes en situación de discapacidad son "anormales" o "socialización" para enunciar el proceso de inclusión, descripción que limita la comprensión del proceso inclusivo en relación con la educación de calidad (MEN, 2012, pág.13). El uso de estas palabras puede, en consecuencia, relacionarse con imaginarios fáciles de ubicar en los antecedentes históricos de la inclusión educativa, los que conceptualmente debieron ser superados y tener otros usos por lo menos en lo referente a las concepciones inclusiva y del uso técnico del lenguaje con respecto al mismo tema.

El uso de voces más actuales como inclusión, integración, discapacidad, Necesidades Educativas Especiales (NEE) y educar desde la capacidad, es frecuente debido a la actividad laboral, además la inclusión es de conocimiento general para los docentes, la

descripción de los educadores fue muy parca al utilizarlas para responder las preguntas de la entrevista.

Obsérvese dos ejemplos textuales tomados de las entrevistas a docentes que dan cuenta del uso de los términos “normales” y “normalidad”.

En abierta contradicción sobre el uso habitual y trascendental en las prácticas pedagógicas, de los conceptos inclusión, integración, discapacidad, Necesidades Educativas Especiales (NEE) y educar desde la capacidad una docente responde:

“Actualmente nos podemos dar cuenta que en cualquier ámbito se habla de discapacidad, de la oportunidad que se le está dando a estos niños que presentan cierta barrera en cuanto a hablamos de **normalidad**, en todo ámbito, a nivel institucional, gobernabilidad, en cualquier parte se escucha hablar de inclusión” (ED06B2T circunstancias PA32 JMR).

Al indagar sobre la construcción del currículo y los Planes Integrales de Área (PIA) para los niños y adolescentes con NEE que deben ser incluidos en el plantel se observa otra vez el uso textual del término:

“No, lo que vemos desde lo administrativo los niños accedidos a la educación, pero no hay política exacta que nos diga a nosotros los docentes de aula cómo lo vamos a hacer, por qué lo vamos a hacer y de qué manera lo vamos a hacer, definitivamente no, nosotros lo hacemos desde nuestra práctica docente como un niño más y tenemos en cuenta que de pronto no tiene las capacidades de niños **normales** pero si tienen capacidades diferentes y esos ritmos de aprendizaje hay que abordarlos”, (ED03B3T Procedimientos PA43 I.E. Arboletes).

Como consecuencia de las lógicas referidas, los docentes no se sienten preparados (as) para afrontar su gestión en el aula con estudiantes de inclusión, a pesar de sus esfuerzos para auto gestionar recursos para el aprendizaje y aceptar la importancia de atender con

calidad a los estudiantes con NEE. Manifiestan preocupación por la falta de apoyo y capacitación.

- **Impactos y reconocimiento**

No fue posible establecer desde cuándo hay presencia de niños y niñas en situación de discapacidad en las dos instituciones (carencia de registros) pero se pudo establecer diferencias entre el servicio prestado en otros tiempos y la actualidad. Antes, cuando no estaba presente el cumplimiento de las normas inclusivas, en las instituciones en cuestión, era común el rechazo de los estudiantes en situación de discapacidad, producto del desconocimiento de la política y de la carencia de formación al respecto. También la falta de iniciativa o abandono en las familias que preferían mantenerlos en casa. Se rechazaban porque eran considerados estudiantes para la educación especial y se atendían cuando las discapacidades no presentaban mayores retos pedagógicos, como el caso de discapacidades físicas que poco comprometen la parte cognitiva.

Apoyados en lo anterior, la visión pedagógica y docente se ha enriquecido debido a que el proceso inclusivo se convierte en un reto para los docentes porque la atención de estos niños demanda mayor compromiso en la preparación del maestro, pero la mayoría coincide en un impacto de corte humanista, de la observación y valoración del prójimo.

En el contexto descrito no es posible hablar de la introducción de estrategias y nuevas prácticas en el aula, contrariamente a lo que se esperaría de contar con la existencia del aula de apoyo (José Manuel Restrepo), pero la presencia de los niños y niñas en situación de discapacidad ha renovado como personas y formadores a los docentes y ha permitido cambiar la forma de valorar al otro, de encontrar en él las potencialidades, descripción válida para las dos instituciones.

En el caso de la Institución Educativa JMR los logros e impactos se describen en primer lugar, desde la creación de conciencia, de sensibilidad, de apertura frente a los estudiantes con NEE, fundamentalmente, y en segundo lugar, a partir de las informaciones

de los docentes fue posible inferir el logro de formación y aprendizajes en los discentes, pero la información recaudada no permite establecer los alcances de los mismos en medio de las influencias del contexto aquí descrito. No obstante es importante resaltar que los acudientes y padres de familia reportan la afectación positiva de los discentes. Para los educadores (as) la existencia del programa de inclusión, por si solo, indica un éxito alcanzado, y no se dimensionan los éxitos que pueda tener a futuro, solo se augura desarrollo de aptitudes en los estudiantes con NEE. Visto de otra forma, carecen de visión.

Avanzando en las reflexiones, en la Institución Educativa Arboletes los logros o impactos describen resultados positivos a esfuerzos individuales y lógicamente desarticulados por no existir un programa que los articule. Estos impactos o logros se ubican entre la socialización de los niños, la aceptación, continuidad de las familias y la conservación de la matrícula.

Al no existir un programa inclusivo en la institución los docentes expresan dificultades para la implementación del mismo, como la falta de voluntad administrativa y política en todas las estancias competentes, la carencia de procesos evaluativos para la generación de cambios, la carencia de expertos y capacitación que propicien diagnósticos y propuestas adecuadas de atención a las familias en los procesos y en su falta de conocimiento para asumir la problemática, además sospechan que la falta de apoyo y la obligatoriedad por parte del Estado son la evidencia de querer llenar requisitos para el cumplimiento de estadísticas. Estas concepciones constituyen un gran obstáculo para el logro de prácticas pedagógicas de calidad.

En resumen, los logros fundamentalmente apuntan a la valoración y reconocimiento de las capacidades de la persona en situación de discapacidad, así como las posibilidades de socialización y construcción de proyectos de vida, en cuanto a las prácticas pedagógicas se alude al mejoramiento de sus capacidades a partir de los retos que impone la atención de esta población.

Los educadores no sienten valorados sus esfuerzos inclusivos por otros actores como estudiantes, directivos y autoridades municipales, quienes son indiferentes frente a los esfuerzos de los docentes. Las respuestas se orientaron básicamente a resaltar el reconocimiento solo de los padres de familia de niños con NEE. Los padres de familia de los niños regulares se mantienen al margen del reconocimiento para los docentes en el ámbito del programa de inclusiones. Los directivos no son aludidos. El reconocimiento, valoración o agradecimiento no es visto por los docentes como el resultado de su función pedagógica inclusiva sino desde una visión utilitarista y oportunista en la cual el maestro se convierte en un cuidador. En cuanto a las autoridades locales, la situación es de abandono frente al tema.

### **2.3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

#### **Política pública inclusiva. Propuesta inclusiva institucional.**

Si bien una de las prácticas pedagógicas para la atención de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad se ejercen bajo las caracterizaciones establecidas por la existencia e inexistencia del aula de apoyo, son pocas las diferencias de fondo que, al respecto, pudieron establecerse entre las dos instituciones. A continuación, el análisis se encara a partir de la existencia del aula de apoyo con comentarios alternados complementariamente.

Para comenzar, el nombre con el cual se conoce en la comunidad o localidad el proyecto inclusivo de la I. E. José Manuel Restrepo, es Aula de Apoyo y este es reconocido como recurso o programa para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad únicamente de este plantel. Las circunstancias o procesos que se tuvieron en la cuenta para la implementación del programa de apoyo en la institución, tienen que ver fundamentalmente con el cumplimiento de la norma, la existencia de niños con NEE y la

oportunidad que brindó el Estado en el año 2006, a través de la Secretaría de Educación Departamental para la implementación en el marco del Decreto 2565 de 2003.

Este programa tiene más de un decenio con la coordinación de la misma persona (12 años). La institución cuenta también con una psicorientadora, se encarga de otras actividades institucionales pero es asimilada por los docentes en su imaginario como colaboradora del proceso. No obstante, pese a estas características, la información suministrada es insuficiente (no hay proyecto tangible) para describir cómo está organizado o cuáles elementos conforman la propuesta inclusiva del plantel, además no existe un documento que dé cuenta de ello en articulación con el PEI. Sin embargo, se pudo establecer una semblanza que caracteriza su accionar en la institución.

En lo referente al desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población (Resolución N° 2565, 2003) en ambas instituciones no son necesarias acciones, documentos (diagnósticos, exámenes de especialistas) o peticiones por parte de los padres o del profesional técnico para que el niño sea remitido al programa o aula de apoyo. A si mismo, los niños y jóvenes se visibilizan a partir de la información que entregan los padres o acudientes o por observación directa en el día a día del ejercicio de los docentes, también por la reprobación persistente de años se remiten lo discentes a valoración médica, hecho lamentable que da cuenta de las dificultades para el diagnóstico oportuno y determinan las prácticas pedagógicas y viola el derecho de los educados a una educación con calidad lo que, por sí solo, amerita un estudio pues es necesario evaluar, incluso, las competencias del servicio de salud subsidiado y contributivo con relación a estas temáticas.

Es importante agregar que los diagnósticos entregados por los profesionales de la salud tienen poca o ninguna información útil para la planeación y ejecución de las prácticas pedagógicas, pues únicamente identifican las situaciones de discapacidad y entregan algunas descripciones y recomendaciones demasiado breves carentes de ilustración suficiente que permitan la contextualización del currículo regular ofrecido por las

instituciones de forma diferencial. En suma, no se tiene algún plan o procedimiento específico para visibilizar los niños y niñas en situación de discapacidad.

Bajo estas condiciones, cuando se tiene certeza de la situación de discapacidad en un niño o niña, son exigidos los certificados o diagnósticos para incorporarlos al SIMAT y al DUE y visibilizar la población en situación de discapacidad. Adversamente al confrontar en varias oportunidades la información estadística tomada directamente en la oficina local del SIMAT, con la realidad de las instituciones, no había correspondencia entre una y otra, en términos de número de estudiantes reportados y/o tipificación de las situaciones de discapacidad.

Cumplidas las condiciones descritas en la José Manuel Restrepo, los procedimientos que se tienen previstos para responder a las NEE dependen de las orientaciones del aula de apoyo y de los docentes de aula, pero no se reporta un proceso claro o bitácora a seguir. No se menciona ni aparece en el PEI, un plan o procedimiento específico, programa o proyecto estructurado o ruta. Pero estas realidades no son suficiente argumento para negar de plano la gestión y eficacia o no del aula de apoyo. Según la resolución 2565 de 2003 y el Decreto 366 de 2009, esta debe “Coordinar y concertar con el docente del nivel y grado donde está matriculado el estudiante los apoyos pedagógicos que éste requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes”, así como “Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales”.

Desde esta perspectiva la Institución Educativa JMR, además de la admisión de los discentes con NEE, cuenta con el personal profesional y técnico (Aula de apoyo) para brindar los acompañamientos y ha asesorado a los docentes, directivos docentes y padres de familia o acudientes sobre los desempeños de los discentes en situación de discapacidad suministrando los planes de apoyo correspondientes, en medio de las carencias aquí descritas.

Empero, la calidad de estos acompañamientos y asesorías no fue descrita de forma pertinentemente, pues el programa inclusivo, al no existir como un proyecto que articule los procesos en la vida institucional y formalizado en el PEI, solo puede ser descrito como un aula de apoyo que ejecuta acciones las cuales tienen algún éxito como se describe al final de este documento en el análisis de los criterios para la inclusión exitosa (Kurth y Gross, 2015 pág. 5). Para apreciar mejor esta realidad, obsérvese el siguiente cuadro en el cual se presentan algunas posturas relacionadas directamente con el aula de apoyo frente a diferentes procesos y/o circunstancias que influyen o determinan las prácticas pedagógicas, tomadas de la entrevista a docentes.

<b>PROCESOS</b>	<b>TESTIMONIO</b>
Recursos o programas hacen que la inclusión esté implementada en la institución tal como lo demanda el Estado y la legislación.	Bueno, lo que tenemos acá es el aula de apoyo y a través del aula de apoyo es donde se dirigen estas acciones porque no se puede hablar de programas ni de planes, se realizan acciones que responden al marco legal de la institución educativa teniendo en cuenta que por muchas razones hay diversos limitantes que no permiten que este marco legal sea ejecutado a par. (ED01B3T Significados PA49 JMR)
Visibilización de los niños y jóvenes y los procedimientos que se tienen previstos para responder a sus NEE	Bueno, es dependiendo de la circunstancia en la que el niño llegue a la institución, si el niño llega a la institución y un familiar dice que tiene una discapacidad se lleva al aula de apoyo, se valora y después de la valoración ingresa a la institución y se empieza a trabajar entre el aula de apoyo y la docente regular. Si el padre de familia no



	dice que tiene la discapacidad una vez que el docente identifica la deficiencia entonces se consulta con el aula de apoyo y se hace la valoración (ED01B3T Procedimientos PA45 JMR)
Especialistas o teóricos se apoyan para fundamentar sus planes de área (PIA) y el ejercicio curricular dirigido a niños y adolescentes de inclusión.	Bueno, desde el aula de apoyo como te decía, se hace el acompañamiento pedagógico, entonces desde el aula de apoyo no se hacen planes de área ni planes de aula, cierto, ni proyectos de aula, sino que solamente se responde a las eventualidades que hay en el aula. Bueno, mi inspiración o planes es Carlos Skliar de la ética de la singularidad, de la ética de la respuesta no viendo al otro como el otro sino en nosotros (ED06B2T circunstancias PA33 JMR)

Por tanto, la política inclusiva debe ser un proceso de inclusión que adelanta la institución para los niños con NEE, el cual garantiza la atención de los estudiantes en condiciones de igualdad y es una oportunidad para que los niños sean potenciados desde la capacidad. Hecho, en donde por lógica, intervienen positivamente las prácticas pedagógicas. Pero en el contexto descrito por esta propuesta de investigación fue difícil establecer un criterio claro para hablar de calidad en la aplicación de la política inclusiva ofrecida y utilizando las palabras textuales de una maestra de la institución: “(...) hace falta mucho, hace falta meterle el hombro a esto porque hace falta mucho”.

Análogamente, al evaluar el programa o política de inclusión que posee el plantel, los docentes lo describen como regular, es decir, existe en medio de la carencia de recursos y

falta de apoyo, se realizan algunas intervenciones, pero la información recogida no apunta a procesos de calidad. Para los maestros y maestras la inexistencia del programa de inclusión equivaldría en primer lugar a retroceder legal, institucional y pedagógicamente y, en segundo lugar, es darle cabida al rechazo de estos niños en la institución: un asunto de tiempos idos, por tanto las bondades del programa son reconocidas a pesar de las carencias.

En síntesis, con este contraste en la I. E. Arboletes, es difícil establecer cuánto tiempo se lleva atendiendo a la obligatoriedad de la norma. Asisten a las aulas regulares en las condiciones descritas a lo largo de este análisis y no existe para ellos un programa o plan de intervención pensado o institucionalizado como lo demanda el Estado y la legislación vigente. Los discentes en situación de discapacidad detectados o diagnosticados, dependen de los docentes de aula regular sin recibir ningún tipo de apoyo técnico y/o sistemático, únicamente la participación ocasional de la psicorientadora del plantel, solo si es consultada por los maestros y maestras.

#### • **Articulación entre prácticas regulares e inclusivas**

La presencia de estudiantes en situación de discapacidad en las aulas de clase demanda el cumplimiento de una serie de requerimientos legales, de modificaciones de la visión institucional, de la concepción de evaluación, del perfil de los estudiantes y de sus prácticas pedagógicas, que configuran la llamada política pública inclusiva e implica mucho más que la admisión de estudiantes con NEE en las instituciones educativas, involucra la articulación de la legislación educativa para la población regular con la legislación inclusiva, de tal forma que pueda hablarse de acceso al servicio educativo en condiciones de igualdad, equidad y calidad.

En el marco de esta articulación, se detallan a continuación, varios elementos que dan cuenta del estado de gestión del citado acoplamiento, resultado de la comparación y de la triangulación de encuestas, entrevistas y el documento que sistematiza el Proyecto

Educativo Institucional, pudiéndose aplicar estos resultados a ambas instituciones con la salvedad según los directivos de la dos instituciones educativas, varias de estas gestiones se hallan en proceso, hecho que dada la presencia de los niños y niñas en las aulas por más de diez años, en los dos casos, no disculpa la condición de carencia de modo que las referencias siguientes hacen alusión a los aspectos o condiciones que no se dan o no existen:

- Definición y socialización en el PEI de las políticas institucionales y las bases teóricas en las que sustenta su proceso de integración e inclusión de la población en situación de discapacidad.
- Convocatoria a los padres de familia o acudientes por los directivos de la institución, para participar en la constante reconstrucción del Plan Educativo Institucional (PEI).
- Recontextualización de los planes de área de acuerdo con la normatividad vigente en materia de NEE, con la finalidad de atender mejor a la población en situación de discapacidad.
- Adaptaciones curriculares necesarias, tanto en sus métodos, procesos y demás componentes, con la finalidad de ajustarlas para mejorar la atención de la población en situación de discapacidad, se depende en últimas de la habilidad y buen juicio del docente en el aula.
- Definición en el PEI y ajustar en el modelo pedagógico las estrategias encaminadas a mejorar los procesos académicos de la población en situación de discapacidad.
- Establecimiento en el PEI de un ciclo de capacitación o conferencias continuadas para docentes, padres de familia y estudiantes sobre sensibilización e

importancia de la integración e inclusión de la población en situación de discapacidad.

- Proceso estructurado de integración e inclusión para atender la población educativa en situación de discapacidad.

- Proyectos pedagógicos con antecedentes de investigación o investigaciones en curso que den cuenta sobre cómo es y ha sido la atención a personas en situación de discapacidad.

- Convocatoria al consejo directivo y demás estamentos de la comunidad para liderar y participar en la reconstrucción constante del PEI.

- Los procesos y los tiempos para la realización de los diagnósticos que conduzcan a identificar las barreras físicas, auditivas y actitudinales que impiden brindar una educación de calidad a las personas en situación de discapacidad.

- Organización el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), de los criterios de promoción, planes de apoyo y evaluaciones diferenciales, los tiempos adicionales de atención para la población en situación de discapacidad (Decreto 1290).

- Reuniones de las Comisiones de Evaluación y Promoción de manera diferencial para formular estrategias de acompañamiento, refuerzos y planes de apoyo en aras de superar o mejorar los resultados académicos obtenidos por los estudiantes con NEE.

- Enfoque pedagógico en el cual se sustenta la atención de la diversidad de los estudiantes.

- Convenios para facilitar el Apoyo del Aula Especializada (AAE) y de la Unidad de Atención Integral (UAI) para que los maestros se capaciten y sean

asistidos en la adquisición de elementos y herramientas para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad.

- Resignificación del modelo pedagógico con la participación de los docentes, padres de familia y estudiantes.

- Proceso de matrícula con mecanismos establecidos para identificar la población en situación de discapacidad.

- Conocimiento y empoderamiento de las leyes que el Ministerio de Educación ha expedido y que apoyan la atención de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad por parte de padres de familia o acudientes y algunos docentes y directivos.

En lo anterior se puede afirmar que las instituciones no han adoptado la política inclusiva ni dan cabal cumplimiento a la normatividad vigente (Leyes 1618/ 2013: Atención a la Discapacidad y Resolución 2565/2003: Necesidades Educativas Especiales). Juicio que no es suficiente para negar de plano la gestión de las instituciones tipificadas porque la presencia de los niños y niñas en situación de discapacidad, por tantos años, supone la adopción de formulaciones pedagógicas, educativas y administrativas que atienden sesgadamente los requerimientos legales y que constituyen un mejor estado de asistencia a estas comunidades que el desconocimiento total de la política pública.

Así, por ejemplo, los discentes son admitidos en las instituciones sin necesidad de apelar a alguna instancia como la Secretaría de Educación, el núcleo educativo o a una acción de tutela para que recibieran un (a) hijo (a) o familiar en situación de discapacidad, hecho que demuestra una condición de apertura conforme con la disposición legal.

Con estos escenarios y acciones es difícil establecer la efectividad de los procesos encarados para la atención de estos niños y niñas. Pero se puede hacer una aproximación a

la realidad a partir de los criterios para la inclusión exitosa del texto escrito por Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, and Shelton (2004 p. 5) citado por Jennifer A. Kurth y Megan Gross en el libro The inclusión Toolbox. Estos criterios hicieron parte de la encuesta aplicada a los padres de familia y con ellos se puede establecer una cercanía al éxito de las prácticas pedagógicas de este análisis y en consecuencia de la política pública en ambas instituciones.

<b>Criterios para la inclusión exitosa</b> (Kurth y Gross, 2015 pág. 5)	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MANUEL RESTREPO</b>	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARBOLETES</b>
Los estudiantes hacen progreso sobre sus metas individualizadas.	Como producto de la existencia de un aula de apoyo, los estudiantes y padres de familia o acudientes reciben atención diferencial que permite como lógica consecuencia, establecer con cierta pertinencia condiciones y circunstancias para su mejoramiento continuo teniendo en cuenta la situación de discapacidad que se logra diferenciar en cada uno.	En este caso se depende totalmente de la capacitación, habilidad, buena fe, disposición y capacidad de autogestión del maestro para identificar las metas diferenciadas para cada estudiante, resultando frecuente que el proceso sea más integracionista y/o socializante que inclusivo.  Los estudiantes son considerados más de la “normalidad” y la “anormalidad”, término textualmente tomado de la entrevista a docentes
Los estudiantes ganan en	A pesar de las dificultades y carencias de ambas instituciones,	

<p>desarrollo personal o conocimiento adquirido por inclusión y habilidades que son planeadas para todos los niños.</p>	<p>los docentes, padres de familia o acudientes y los estudiantes, confluyen en la existencia de voluntad abierta y determinada para permitir la participación de todos los estudiantes en las actividades que se planean y ejecutan en la institución sin tener en cuenta alguna limitación que vaya en detrimento de la política inclusiva.</p>
<p>Los estudiantes son bienvenidos por los profesores, pares y personal de la institución y aceptados como miembros completos del grupo.</p>	<p>En este sentido también existe plena aceptación de los niños y niñas en situación de discapacidad al punto que en las encuestas a los estudiantes, éstos no fueron visibilizados por los docentes regulares, hablaron siempre sin diferenciarlos en el grupo, además de reportar la creación de un clima escolar agradable en el aula, generado por los docentes.</p>
<p>Los padres de los estudiantes están complacidos con el crecimiento de sus hijos.</p>	<p>Los padres de familia reportan avances en cuanto al proceso de socialización y aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, estos aprendizajes y socializaciones no se pueden describir ni medir sus alcances, solo son un referente de algún éxito en los procesos encarados. Esto obligaría otro estudio.</p>
<p>Los estudiantes parecen estar confortables, felices y parte del grupo implementado.</p>	<p>El reporte de los estudiantes es de satisfacción, de apoyo, de acompañamiento, de aprendizaje, buen trato.</p>

## **TERCERA PARTE.**

### **3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.**

#### **3.1. CONCLUSIONES**

Las prácticas pedagógicas para los niños con discapacidad se constituyen como el resultado de gestiones que afectan las opciones didácticas para las áreas y asignaturas, proyectos transversales y estrategias para las tareas y recursos escolares. Con esta orientación se aproxima una respuesta a la pregunta ¿cómo el maestro regular, con las prácticas pedagógicas actuales, se enfrenta a la integración e inclusión de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales apoyándose en un currículo institucional? Es necesario describir, inicialmente, la forma como la política pública inclusiva, en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales, ha sido o no adoptada en las instituciones educativas y cómo ha afectado las concepciones de los maestros de tal forma que se puedan valorar con argumentos suficientes las prácticas pedagógicas que ellos proponen en las aulas cada día para responder a la citada población.

Ahora, la aceptación de los estudiantes con NEE en las instituciones educativas no constituye un hecho que garantice la atención con calidad (como lo establece la ley y lo argumenta la teoría) para estos discentes. Las prácticas pedagógicas y el contexto que las soporta dependen fundamentalmente de lo que los docentes puedan generar a partir de su autogestión en medio de carencias logísticas y de articulación de procesos de forma consensuada entre los estamentos de la comunidad educativa. Como consecuencia de estas realidades, las prácticas pedagógicas apuntan más bien a una forma de “caridad pedagógica” enmarcada en la falta de políticas y criterios institucionales para la acción pedagógica y las dificultades formativas en los docentes, sus buenas intenciones y el abandono administrativo en términos generales, así que no puede hablarse de pertinencia en el ejercicio de las mismas, además, los logros obtenidos en ambas instituciones son de



carácter integracionista, bastante apartados de las aspiraciones inclusivas y por transitividad las mentadas prácticas no apuntan a la inclusión.

¿Y la gestión académica dónde queda? Es oportuno señalar que en la intimidad de lo institucional, el directivo carece de trascendencia en el tema pues su gestión no se hace evidente en el estudio, así por ejemplo, de la adaptación de “...currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad” (Ley 1618 de 2013 artículo 11), no hay evidencias físicas o testimoniales. Análogamente en el caso de la institución educativa José Manuel Restrepo el aula de apoyo igualmente no evidencia un papel determinante en la dinamización de procesos que conduzcan a impactar positivamente el accionar docente con fundamento en los documentos que el MEN y las normas vigentes orientan, es decir, en lo atinente a las “responsabilidades y funciones generales del personal de apoyo pedagógico actualmente vinculado.” (Decreto 366 de 2009, artículo 10). Es importante señalar que estas descripciones competen solo al impacto y gestión de las prácticas pedagógicas y no al abandono laboral total de los agentes aquí evocados.

Ahora bien, respecto a la normatividad vigente que reglamenta la atención para los estudiantes en situación de discapacidad, que es una acción afirmativa del Estado, puede decirse que no ha sido adoptada como se esperaba, pues su proceso de adopción y posterior cumplimiento es parcial: no existe articulación entre la educación regular y la inclusiva porque en las dos instituciones intervenidas en este estudio –con una tradición superior a diez años admitiendo en las aulas a estudiantes con discapacidad– carecen de construcción colectiva en torno al Plan Educativo Institucional concerniente a la atención característica de este tipo de estudiantes, en consonancia con el artículo 11, numeral 3 de la Ley 1618 que garantiza y asegura el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad y disposiciones anteriores

En este contexto la política pública se convierte en una “invocación sin la efectividad mágica deseada”, a causa de la omisión de procesos, seguimientos y diseños, convocatorias a todos estamentos de la comunidad educativa, el desconocimiento y desempoderamiento de las leyes inclusivas, entre otras articulaciones que debieron organizarse y formalizarse en el PEI, y el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) (Decreto 1290, 2002) concretamente en lo relacionado con los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes (artículo 3, literal 3) según el cual se debe suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo

Las carencias esbozadas en el párrafo anterior, dan cuenta del estado de gestión que determinan, institucionalmente, la forma como se viven las prácticas pedagógicas en las aulas, las cuales, por defecto, se configuran a partir de las concepciones construidas por la experiencia de los maestros y maestras, los acuerdos verbales entre los mismos y la gestión de la docente del Aula de Apoyo (en el caso de la Institución Educativa José Manuel Restrepo), en detrimento de la autonomía escolar y la integración institucional.

Sobre este tipo de omisiones la Guía 34 para el Mejoramiento Institucional de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento, orienta:

“La autonomía escolar y la integración institucional traen consigo la necesidad de organizar bien las actividades de manera que se cumplan todos los objetivos y metas establecidas. Por ello, la planeación, el seguimiento y la evaluación se convierten en herramientas básicas para garantizar que lo realizado por cada integrante de la institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto común. En otras palabras, es fundamental lograr que todos “remen hacia el mismo lado” bajo el liderazgo del rector o director y su equipo” (MEN, 2009, pág.15)

Esto mismo en el contexto en cuestión significa que la inexistencia de un proceso de articulación entre las prácticas pedagógicas para los niños y niñas con discapacidad y el currículo regular formalizado en el PEI, así como las omisiones antes descritas, dan cuenta

del bajo liderazgo de los estamentos con competencia administrativa, puesto que es a quienes va dirigida la exigibilidad legal sobre la adopción de la política pública en el caso de las NEE en ambas instituciones, pues la norma y la presencia de los estudiantes en las aulas así lo demandan.

Cabe señalar en el caso de la I. E. José Manuel Restrepo, el hecho de beneficiarse de la existencia de un aula de apoyo que hace las veces de programa inclusivo o “liderar” éste por más de un decenio, pues se le reclama en términos de la Resolución 2565 (2003), artículo 5: por tener, más que en proceso como se señaló en la información recaudada, adelantos verificables en términos de los resultados de la asesoría para “la construcción, desarrollo y evaluación del PEI,” en relación con la educación inclusiva, competencia formal y legal en la gestión de la citada aula. En suma puede afirmarse que el contexto institucional no brinda “sentido y pertenencia” a las prácticas pedagógicas desde los basamentos legales que orientan las acciones afirmativas del Estado para configurar lo que se conoce como política pública, para dar respuesta a las NEE de los niños niñas y adolescentes en situación de discapacidad en el municipio de Arboletes.

Con estas conclusiones no se niega la posibilidad para que existan razones que sustenten y justifiquen los hallazgos aquí descritos, pues no era el propósito de este estudio buscarlas o hacer señalamientos, así como tampoco negar las acciones con afectación positiva que los educadores (as) tejen a diario y que tiene asiento más adelante en este discurso.

Partiendo de esta realidad parcializada en la adopción de la normatividad vigente en estos planteles, y que las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras se construyen en el ejercicio laboral contextualizado institucionalmente con la mediación de consensos establecidos por la comunidad educativa, es pertinente aproximarse ahora a las concepciones de los profesores (as) a partir de dos puntos que refuerzan y dinamizan la flexibilidad curricular y el estilo pedagógico. Uno es el marco institucional construido y acordado en el PEI en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales y, el otro, la

capacitación recibida como parte de la formación pertinente para abordar los retos que imponen los estudiantes en situación de discapacidad.

En la redacción precedente se abordó el problema de adopción parcializada de la legislación vigente, así que, para el caso que ocupa a las concepciones de los docentes como insumo para el diseño, planeación y ejecución de las prácticas pedagógicas en el aula, es necesario hacer precisiones acerca de la concepción institucional de los sujetos estudiante y docente; se carece de perfiles para los niños y niñas en situación de discapacidad o criterios, formalizados en el PEI, que los articulen a la vida institucional. Lo mismo sucede con las características académicas, pedagógicas y personales de los docentes para atender a la mencionada población.

Las concepciones de los maestros y maestras pueden resumirse en las siguientes voces: inseguridad, recelo, temor y abandono porque no se sienten con la formación suficiente (teoría y legal) para encarar la tarea, no se suministran los recursos necesarios para operarla además de la ayuda escasa de las instituciones y el Estado. Pero paralelo a este transitar poblado de ausencias y omisiones, la condición humanitaria y el reconocimiento del otro han liderado buena parte de lo hecho por los docentes en las instituciones para atender a esta población. (Díaz Quero 2009 p. 90).

En el contexto propiciado por estas carencias se tienen docentes caracterizados por la falta de capacitación, contrariamente a los muchos años de experiencia (varios entre la jubilación y el retiro forzoso), cuya vida laboral se dio paralela al desarrollo histórico de la inclusión educativa en Colombia, pudiéndose ubicar esta, a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (1994), y el Decreto 2082 de 1996, según el cual las instituciones que atienden a personas con necesidades educativas especiales debían realizar adecuaciones en el PEI para “(...) la capacitación y el perfeccionamiento docente.”

Por tales razones los lineamientos teóricos para la atención de estos estudiantes son básicamente los mismos utilizados en el currículo regular sin profundización en la educación inclusiva, conservándose por ejemplo imaginarios entre la normalidad y la anormalidad que debieron haber sido superados y como se especificó en este informe, limitan la comprensión del proceso inclusivo en relación con las prácticas pedagógicas y la consecuentemente anhelada educación con calidad.

Con lo dicho hasta aquí es admisible entender por qué los docentes, en una y en otra institución, no se sienten preparados (as) para dar respuesta a los estudiantes en situación de discapacidad. Sin embargo, los educadores en cuestión han aceptado el reto, en un primer momento por la obligatoriedad de la norma y luego desde su renovación como personas y formadores, desde la valoración del otro, sus capacidades y potencialidades. A esta óptica es prudente agregar que la comunidad académica en cuestión no siente valorado y/o reconocido su trabajo por la comunidad educativa, autoridades locales y administradores escolares. Solo encuentran agradecimientos en los padres de familia o acudientes de los niños en situación de discapacidad. Pero, frente a esto, en el caso de la Institución Educativa Arboletes, queda el sinsabor utilitarista y oportunista de sentirse cuidadores de niños.

Precisado el contexto técnico que determina y motiva las prácticas pedagógicas para la atención a estudiantes en situación de discapacidad, con base en la institucionalidad del PEI y la legislación vigente, el acercamiento a las mismas se realiza bajo la consideración de cuatro categorías o componentes a saber: las opciones didácticas para áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, el uso articulado de los recursos y tiempos para el aprendizaje (MEN 2009, pág. 29 ) y la pertinencia del aula de apoyo en función de su existencia o inexistencia.

Respecto a opciones didácticas para áreas, asignaturas y proyectos transversales se ejecutan apoyadas en la planeación que se diseña para los estudiantes regulares y se desconoce cómo debe construirse el currículo y los planes de área para los estudiantes con NEE, los cuales en consecuencia no han sido resignificados.

Por tanto, las actividades y estrategias para el aprendizaje se adecuan a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas a partir del buen juicio del maestro o maestra quien toma decisiones y propone dinámicas y lógicas para las clases, en medio de la falta de capacitación, el desconocimiento de la legislación y las carencias y omisiones originadas por la no adopción de la norma en el ámbito institucional. Situaciones ya ilustradas en este escrito, las cuales se pedagogizan en la intimidad de las aulas. Por ejemplo, se carece de una norma para la evaluación en sujeción con la concepción ajustada a las particularidades de los estudiantes de inclusión, que oriente las actividades del aula y la información sobre el desempeño de los estudiantes entregada por las mismas, así la toma de decisiones que al retroalimentar el proceso generan actividades y estrategias nuevas.

En lo concerniente a los recursos para el aprendizaje, son una negación más por ser insuficientes o en mal estado, marcados por el uso parcial de las TIC, la financiación de los docentes con el pecunio propio y la construcción artesanal de materiales por parte de los docentes. La planta física de las instituciones no cumple con las condiciones exigidas por la Norma Técnica Colombiana para el acceso y permanencia de personas en situación de discapacidad (ICONTEC, NTC 9545 (2006) NTC 4596 (2006) NTC 4143 (1997)) así como tampoco existen, en el municipio, profesionales o instituciones u organizaciones públicas o de otra índole que asesoren los procesos de educación inclusiva. Y con relación a los tiempos para el aprendizaje no se precisa de algún tipo de planeación diferencial formalizada en el proyecto educativo institucional.

En suma las prácticas pedagógicas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, se caracterizan por el uso de metodologías y recursos tradicionales con apoyo en un currículo diseñado para estudiantes regulares, que depende del conocimiento, habilidad, autogestión y buena fe de los docentes para el diseño y aplicación diferencial de prácticas pertinentes para inclusión educativa de la citada población.

Estas cavilaciones quedarían incompletas si no se esbozan los efectos más representativos de las prácticas pedagógicas, en cada una de las instituciones, lo que implica señalar hasta dónde, éstas, favorecen la educación de los estudiantes en referencia con la calidad de educación que ofrecen. Primero el buen clima escolar en las aulas. Los estudiantes y padres de familia manifiestan que la participación de los estudiantes en situación de discapacidad carece de barrera alguna y, por el contrario, los estudiantes son aceptados en las aulas y son bien atendidos por los docentes y los demás estamentos de la institución. De acuerdo con lo anterior se genera un ambiente de satisfacción para los estudiantes en ambas instituciones.

En segundo lugar y con base en la descripción anterior, se puede afirmar que el proceso adelantado por los docentes en las aulas de clase, puede ser tipificado como un proceso de integración, en la cual se considera al “sujeto con situación de discapacidad como sujetos con derechos, necesidades de socialización y educable.” (MEN 2012 p. 13), concepto previo en el desarrollo histórico de la educación inclusiva, en la cual interviene, como objeto fundamental, la educación con calidad de los sujetos implicados en los procesos, más allá de la socialización como propósito.

Desde la perspectiva anterior ambas instituciones pueden ser consideradas fundamentalmente integracionistas. Pero, la presencia del aula de apoyo en la Institución Educativa JMR agrega un ingrediente adicional a la descripción de las prácticas pedagógicas operadas en la misma.

Esta unidad de apoyo en cuestión articula algunos esfuerzos o acciones que inciden en el éxito de las prácticas pedagógicas de los docentes, brindando acompañamiento y asesoría, así como planes de apoyo para el mejoramiento del desempeño en los estudiantes en situación de discapacidad lo cual la dota de pertinencia (MEN 2009 pág. 25). A pesar de ello, al igual que en la otra institución, se carece de un proyecto que articule formalmente desde el PEI la propuesta de educación inclusiva con la educación regular ofrecida mayoritariamente por la institución.

En tercer lugar, en la Institución Educativa JMR a los logros socializantes se adicionan reportes de formación y aprendizaje, sin embargo, este estudio no alcanza a reunir elementos para relacionarlos con procesos de calidad educativa.

En este panorama de más sombras y luces queda claro que el aula de apoyo o programa inclusivo, entrega beneficios y apoya las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. Aún más, se debe pensar en una institución de vocación inclusiva (Kurth y Gross, 2015, pág. 15) en la cual, por ejemplo, el proyecto educativo se contextualice a partir de la adopción de teorías como la desarrollada en el texto *Inteligencias múltiples en el aula* de Thomas Armstrong (Armstrong, 2009), para el diseño, planeación y ejecución de las prácticas pedagógicas de forma generalizada.

Desde la observación de las sombras, es una obligación ética y política dejar claro que la aplicación parcializada de las acciones afirmativas del Estado, constituyen la violación a los derechos del menor en situación de discapacidad y de sus familias por parte de las instituciones educativas y los entes territoriales quienes por ende son la representación del Estado mismo. Existe un abismo colmado de omisiones y abandonos entre las leyes sancionadas y los destinatarios o supuestos beneficiados por la norma, en el cual, quienes llevan la peor parte son los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad seguidos de los docentes y padres de familia o acudientes. Por ende, persisten las dificultades administrativas generalizadas, con implicaciones políticas que afectan directamente las prácticas educativas en la intimidad de las aulas. Así la cosa parafraseando la metáfora utilizada, según la cual, la política pública se comparaba con invocaciones mágicas, puede decirse que el comuníquese y cúmplase de la ley, tiene el efecto del abra cadabra en el aula.

Este estudio también deja varios interrogantes que pueden estar sujetos a procesos investigativos, por ejemplo:



- El diseño y planeación de propuestas inclusivas para las instituciones que carecen de aulas de apoyo y que por las precisiones de cobertura establecidas en el Decreto 366 (2009) artículo 9 no aplican para contar con una, en armonía con el numeral 4 del mismo artículo según el cual:

Cuando la matrícula de estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales por institución sea menor de diez (10), la entidad territorial certificada asignará por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico itinerante para aquellos establecimientos educativos ubicados en zonas urbanas y rurales de dicho municipio. En este caso, la secretaría de educación de la entidad territorial certificada podrá además de flexibilizar el parámetro de acuerdo con las condiciones de cada contexto, desarrollar programas en convenio intermunicipal, ofrecer formación sobre educación inclusiva a los docentes de grado y de área y vincular a las instituciones de educación superior y a las familias entre otros.

- El porqué de la falta, seguimiento y control para la implementación de las acciones afirmativas del Estado.

- La reflexión sobre las responsabilidades de la administración educativa, en todo orden, frente a las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje adelantados en las instituciones educativas.

- El porqué de la ineficacia de los procesos de formación evidenciados en este estudio y que hicieron parte en la implementación de la política pública y que ahora se necesitan y como se subsanan.

- Reflexionar sobre la pertinencia de los currículos universitarios en torno a la inclusión del discapacitado en el sistema escolar en la formación de nuevos profesionales.

### **3.2. RECOMENDACIONES.**

Al comienzo de la maestría se hizo advertencia sobre la importancia de enfocar los objetos de investigación al contexto escolar y, sobre todo, que condujeran hacia acciones de intervención sobre las problemáticas presentes: fuere en la práctica pedagógica, la gestión de aula, la convivencia escolar o enfocada hacia el entorno inmediato; todo esto en consonancia con los enfoques de maestro, pensamiento y formación delimitados por la Facultad de Educación. Esta propuesta de investigación observó el objeto problémico y a partir de sus hallazgos, como de la valoración de sus alcances, entre ellos, uno que aparece sugerido en el objetivo específico número 3, aunque no esbozado como compromiso final, ve la necesidad de elaborar como producto de intervención un “protocolo”, a partir del cual se puede establecer la implementación de una propuesta inclusiva. Ella parte de lo prescrito en la legislación referida en esta propuesta y como exigibilidad para adoptar programas de inclusión en los establecimientos estatales.

De acuerdo con la normatividad y teniendo como insumos la información arrojada por los instrumentos, las cuales arrojaron unas “líneas de base”, se procedió a diseñar el protocolo punto por punto, hasta llegar a tres acciones centrales: a) La aplicación del índice de inclusión; b) El procesamiento de éste, socialización de resultados; y c) Reportar los resultados al MEN y Secretarías de educación. Finalmente, se deja la ruta que debe concluir con la caracterización de estudiantes con NEE, creación del Comité de inclusión y, para no seguir omitiendo derechos, convocar a la resignificación del PEI, para introducir cambios sustanciales en flexibilización curricular, adopción, aplicación, planeación interdisciplinar, evaluación diferencial, comisiones diferenciales, entre otros aspectos.

A continuación, se relaciona el “protocolo” de intervención desde la perspectiva legal y ofrecido como producto a las comunidades objeto a partir de las recomendaciones dadas desde el énfasis de la maestría (Convivencia, maestro, pensamiento y formación) en el desarrollo de la presente investigación: Consiste en el diseño, formulación, adopción e implementación de una política inclusiva para las Instituciones Educativas José Manuel Restrepo y Arboletes del municipio de Arboletes (Antioquia). Este instrumento contiene

las líneas de base y las de acción que permiten visualizar el Plan operativo que garantizará su concreción.

Este protocolo se socializa y entrega el mismo día en que se realizará la entrega a las comunidades de las dos instituciones.

**PROTOCOLO PARA ADOPCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA INCLUSIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS JOSÉ MANUEL RESTREPO Y ARBOLETES DEL MUNICIPIO DE ARBOLETES**

**PRODUCTO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN (UPB) LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ATENCIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES**

**Propósito:** Perfilar una ruta bianual que permita superar la opinión negativa por la ausencia de un programa de apoyo, facilitadora y generadora del Plan Operativo.

**Estrategia:** Se cruzaron los resultados de las encuestas con las percepciones manifestadas por los sujetos en las entrevistas confirmándose la relevancia de los hallazgos, los cuales se convirtieron en un insumo para concitar a las comunidades en la búsqueda y sensibilización que permitan superar la problemática. Se parte de las líneas de base establecidas para realizar el diagnóstico de inclusión y, de acuerdo con lo hallado, se compara con lo prescrito en la normatividad y se establece la línea de acción. El protocolo puede ser mejorado y más específico, dependiendo del liderazgo directivo y el nivel de compromiso de la comunidad.

NÚMERO DE ORDEN	TIPO DE DISPOSICIÓN	PRESCRIPCIÓN	LINEA DE BASE INSTITUCIONAL	LINEA DE ACCIÓN	TIEMPO (2016 - 2017)
1	<p>LEY 1618 DE 2013</p> <p>(Febrero 27)</p> <p>Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.</p>	a) Identificar los niños, niñas y jóvenes susceptibles de atención integral para garantizar su acceso y permanencia educativa pertinente y con calidad en el marco de la inclusión y conforme a los lineamientos establecidos por la Nación.	En proceso	Visibilización de los niños en el proceso de matrícula y renovación.	Noviembre – enero.
2		b) Identificar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a una educación de calidad a personas con necesidades educativas especiales.	No existe	<p>Aplicación de la norma técnica 4595</p> <p>(Gestión directiva ante autoridades municipales departamentales y nacionales).</p>	Enero - noviembre.
				Creación y adopción del programa de inclusión en el plantel.	Febrero.
				Campaña de	Enero -

				sensibilización y promoción.	noviembre.
				Creación del comité de inclusión.	Julio - agosto.
				Aplicación del índice de inclusión (diagnóstico institucional).	Septiembre - octubre
3		c) Ajustar los planes de mejoramiento institucionales para la inclusión, a partir del índice de inclusión y de acuerdo con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional establezca sobre el tema.	No existe.	Cualificación del personal docente y directivo (personal técnico y profesional).	Noviembre.
				Ajuste y flexibilización curricular (planeación interdisciplinar) y DUA.	Enero.
				Aplicación de la Guía 34 Evaluación institucional para el mejoramiento continuo	Junio y noviembre.

4		d) Realizar seguimiento a la permanencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y adoptar las medidas pertinentes para garantizar su permanencia escolar.	No existe.	Reporte periódico de matrícula del SIMAT dirigido al programa y el comité de inclusión, que incluya el listado de estudiantes diagnosticado y su reporte cada bimestre a sus educadores.	Enero - noviembre.
				Acompañamiento y apoyo a familias de estudiantes con NEE, por parte del programa y el comité de inclusión.	Enero - noviembre (mensual).
5		e) Reportar la información sobre atención educativa a personas con discapacidad en el sistema nacional de información de educación, de conformidad con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional	No existe.	Elaboración de instructivos e informes sobre la atención (Rector, comité de inclusión y programa).	Bimensual semestral y anual.
				Identificación de necesidades en dotación y recursos para mejorar el servicio educativo (Rector, comité de inclusión y programa).	Semestral.

6		f) Implementar acciones de prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos estatales y privados.	No existe.	Campañas de respeto a la diversidad y Derechos Humanos (comité de convivencia y comité de inclusión).	Enero - noviembre.
7		g) Contemplar en su organización escolar tiempos y espacios que estimulen a los miembros de la comunidad educativa a emprender o promover la investigación el desarrollo, la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad,	No existe.	Resignificación del modelo pedagógico para el uso y aplicación de las TIC en los ambientes de aprendizaje (selección o creación de material educativo y apoyo del aula de sistemas).	Enero o noviembre.



		dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad.			
8		h) Propender por que el personal docente sea idóneo y suficiente para el desarrollo de los procesos de inclusión social, así como fomentar su formación y capacitación permanente.	No existe.	Racionalización del recurso docente y cualificación del existente (rector)	Noviembre – enero.
9		i) Adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad.	No existe.	Facilitación de dialogo de saberes disciplinares para socializar prácticas y experiencias pedagógicas significativas en inclusión (eventos y foros institucionales y externos)	Enero - noviembre.
10	DECRETO 2082 DE 1996 Reglamenta la atención educativa para personas con	ART. 7º--El proyecto educativo institucional de los establecimientos que atiendan educandos con	No existe.	Implementación de atención personalizada y aula mediante la implementación de	Enero - noviembre.

	limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales".	limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, incluirá proyectos personalizados en donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo, procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal.		aprendizajes cooperativos (directivos aula de apoyo y consejo académico).	
11		ART. 16.--Los establecimientos educativos estatales adoptarán o adecuarán, según sea el caso, su PEI, de manera que contemple las estrategias, experiencias y recursos docentes, pedagógicos y tecnológicos, necesarios para atender debidamente esta población.	No existe.	Ajustes y adecuaciones al PEI, mediante el consejo académico y mesas de trabajo con la comunidad (consejo directivo).	Semestral y/o anual.

12		ART. 8º--La evaluación del rendimiento escolar tendrá en cuenta las características de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales a que se refiere el presente decreto y adecuará los correspondientes medios y registros evaluativos a los códigos y lenguajes comunicativos específicos de la población atendida.	No existe.	Adecuación y sincronización de las comisiones de evaluación y promoción (diferenciales que permitan los ajustes al SIE, decreto 1290 de 2009 )	Noviembre - Enero.
13	<p>DECRETO 366 DE 2009 (febrero 9) Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.</p> <p>Artículo 10. Responsabilidades y</p>	1. Establecer procesos y procedimientos de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal que atiendan estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales para garantizar la prestación del servicio	No existe.	Definir y establecer criterios de comunicación internos que contribuyan al mejoramiento de la atención de los niños y adolescentes con NEE (aula de apoyo, programa y comité de inclusión).	Noviembre - Enero.

	funciones generales del personal de apoyo pedagógico actualmente vinculado. El personal de planta de las entidades territoriales certificadas que actualmente se encuentre asignado como apoyo pedagógico deberá dedicarse exclusivamente al cumplimiento de las funciones que se establecen en el presente decreto, en particular las siguientes:	educativo adecuado y pertinente.			
14		2. Participar en la revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del PEI en lo que respecta a la inclusión de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales.	No existe.	Planeación y convocatoria de mesas de trabajo a la comunidad educativa (rector consejo académico).	Semestral y/o anual.
15		3. Participar en el diseño de propuestas de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular e implementación de adecuaciones pertinentes, evaluación de logros y promoción, que sean avaladas por el consejo académico como guía para los docentes de grado y de área.	No existe.	Ajustes al plan anual de capacitación institucional (consejo académico, consejo directivo, aula de apoyo).	Noviembre - Enero.
16		4. Participar en el desarrollo de actividades	No existe.	Determinación de los momentos y	Noviembre - Enero.

		que se lleven a cabo en el establecimiento educativo relacionadas con caracterización de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, la sensibilización de la comunidad escolar y la formación de docentes.		responsables directos para la caracterización de estudiantes con NEE ( rector consejo académico, aula de apoyo comité de inclusión).	
17		5. Gestionar la conformación de redes de apoyo socio-familiares y culturales para promover las condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos formativos y pedagógicos adelantados en los establecimientos educativos.	No existe.	Establecimiento de redes institucionales locales, regionales e internacionales que permitan acopiar experiencias y procesos formativos trascendentes en estudiantes con NEE.	Enero - noviembre.
18		6. Articular, intercambiar y compartir experiencias, estrategias y experticia con otros establecimientos de educación formal, de educación superior y de	No existe.	Propiciar encuentros interinstitucionales que permitan compartir experiencias significativas en materia de educación inclusiva (consejo	Enero - noviembre.

		educación para el trabajo y el desarrollo humano de la entidad territorial.		académico, consejo directivo, aula de apoyo).	
19		7. Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran.	No existe.	Sesiones de planeación ajuste y flexibilización curricular por conjuntos de grado y áreas (consejo académico, jefes de área, aula de apoyo).	5 Semanas de ajuste y planeación.
20		9. Participar en el consejo académico y en las comisiones de evaluación y promoción, cuando se traten temas que involucren estas poblaciones.	No existe.	Integración del personal técnico y profesional del aula de apoyo que permita mejorar la formulación de estrategias y recomendaciones en materia inclusiva.	Enero - noviembre.

		<p>Parágrafo. En los municipios donde exista personal de apoyo pedagógico en un sólo establecimiento educativo, dicho personal asesorará a los demás establecimientos que atiendan estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales.</p>	No existe.	<p>Ponderación y racionalización del recurso técnico y profesional por parte de los directivos y SEDUCA (rectores).</p>	<p>Octubre – enero.</p>
--	--	---	------------	---	-------------------------

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Universidad de Manchester Recuperado de [www.researchgate.net/...Desarrollo de sistemas educativos inclusivos/](http://www.researchgate.net/...Desarrollo_de_sistemas_educativos_inclusivos/)

Arámbula, A. (2008) Acciones Afirmativas. Centro de Documentación, Información y Análisis. Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. Subdirección de Política Exterior. Estados Unidos Mexicanos Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spe/SPE-ISS-12-08.pdf>

Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom. ASCD. Virginia, USA.

Baquero, P. (2006) Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. Actualidad pedagógica ISSN-e: 2389-8755. Ediciones Unisalle.

Bernal, C. ( s.f.) Andrea. Legislación que favorece la educación inclusiva. Recuperado de <http://www.corporacionsindromedownload.org/userfiles/Legislacion.pdf>.

Campo, R. y Restrepo M. (1999) Formación integral, modalidad de formación posibilitadora de lo humano. Facultad de educación. Pontificia Universidad Javeriana.

Carchi, N. (2013). La inclusión educativa en la formación docente de la carrera párvulos de facultad de Filosofía y letras y ciencias de la educación y propuesta de un módulo para el estudiante. Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Chiner, E. (2011) Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula, Universidad de Alicante (España).



De León, N. (2008). De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: El caso de Instituto Herbert. Universidad Internacional de Andalucía. México.

Díaz Q. (s.f). Formación docente práctica pedagógica y saber pedagógico. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, y Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)

Echeverri J. (s.f.) Maestro: condición ético-política y estética Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.

Giné, C. (2001) Inclusión y Sistema Educativo. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

Gómez L. (2008), Los determinantes de la práctica educativa Universidades, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal vol. LVIII, núm. 38, julio-septiembre, ISSN: 0041-8935 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional pp. 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>

Heinz, K. y Schiefelbein, E. (2003) 20 Modelos Didácticos para América Latina colección INTERAMER de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. Recuperado de

Hengemühle, A. (2005) Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación. Revista Lasallista de Investigación, vol. 2, núm. 1, enero-junio, pp. 65-75. Corporación Universitaria Lasallista. Antioquia, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520112>.

ICONTEC. (2006). Norma Técnica Colombiana NTC 4595 Ingeniería Civil y Arquitectura Planeamiento y Diseño de Instalaciones y Ambientes Escolares. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96894\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf)

ICONTEC. (2006). Norma Técnica Colombiana NTC 4596 Señalización para Instalaciones y Ambientes Escolares. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96894\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf)

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios pedagógicos, 287-297. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>

Kurth, A. y Gross, M. (2015). The inclusion Toolbox. Strategies and techniques for all teachers. Corwin. USA

Macías, R. (2014). Formación docente del maestro de educación especial (Área de atención auditiva y lenguaje). Retos para la atención de niños sordos, de la Universidad Pedagógica Nacional. México.

Medina A. (2009). Investigación documental sobre el efecto del programa de educación para la familia y el consumidor en los estudiantes de educación especial y el desarrollo de destrezas para obtener el empleo. Universidad Metropolitana. Puerto Rico.

Mejía, B. (2014). Aporte a la inclusión educativa: mirada desde las representaciones sociales de las personas con discapacidad y sus familias (Tesis de maestría o inédita) Universidad de Antioquia, Medellín. Colombia.

MEN. (2007) Hacer realidad un derecho. Altablero No. 43. [Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141866.html](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141866.html)

MEN. (2006) Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de la población con discapacidad cognitiva.. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691\\_archivo\\_5.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf)

MEN. (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf)

MEN. (2007) Hacer realidad un derecho. Al tablero No. 43. Recuperado de: [// http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141866.html](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141866.html)

MEN. (2009). Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Recuperado de [http://adida.org.co/pdf/documentosnov2012/inclusion\\_gestion\\_academica.pdf](http://adida.org.co/pdf/documentosnov2012/inclusion_gestion_academica.pdf)

MEN. (2009). Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf)

MEN. 2012. Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765\\_Pdf\\_2.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf)

Ministerio de educación cultura y deporte España. Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Aulas y prácticas educativas. 2012. Recuperado de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_6/mo6\\_diseno\\_universal\\_de\\_aprendizaje.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_diseno_universal_de_aprendizaje.htm)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Guía Metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional. Quito

MinSalud. Discapacidad. Recuperado de <http://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCAPACIDAD.aspx>

Moscoso S. (2007) Contribuciones a la gestión educativa al atender a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.

ONU. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Paz, C. (2006). Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario, Universidad Pedagógica Francisco Morán. México.

Quiroz Y. y Quiroz B. (2013). Guía pedagógica para la inclusión de los y las estudiantes de bachillerato con discapacidad visual. Universidad de la Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. (2011). Número 70 (25,1) 15-27. ISSN 0213-8646.

Rodríguez, E (s.f.) Concepciones de práctica pedagógica. Grupo de práctica pedagógica del departamento de ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf)

Soto R. (2003). Inclusión educativa una tarea que le compete a toda una sociedad. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense Universidad de Costa Rica Recuperado de: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/inclusion.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/inclusion.pdf)

Strauss A, Corbin Jt. (2012) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada Universidad de Antioquia. Colombia. 340 p.

UNESCO (2009). Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>

UNESCO. (2011) Proyecto Desarrollo de Escuelas y Sistemas Educativos Inclusivo. Recuperado de [http://www.orealc.cl/informescooperacion/wp-content/blogs.dir/24/files\\_mf/informeavanzadoproyectorla514103418.2.14.pdf](http://www.orealc.cl/informescooperacion/wp-content/blogs.dir/24/files_mf/informeavanzadoproyectorla514103418.2.14.pdf)

Vázquez A. 2008. Zygmunt Bauman: la modernidad líquida y la fragilidad humana. Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. 19 (2008.3) ISSN 1548-6730 Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>

Villamar M. (2009). Clima de participación en inclusión del colectivo intercomunitario de una escuela pública, Universidad de Cádiz. España.

## ANEXOS

### Anexo 1: Ficha bibliográfica.

REFERENCIA	OBSERVACIONES
<p>Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios pedagógicos, 287-297. Recuperado de <a href="http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf">http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf</a></p>	<p>El presente artículo busca cuestionar la inclusión educativa, entendida como un proceso que intenta abordar situaciones y espacios de exclusión en el sistema educativo y los desafíos que éste plantea a la formación de profesores. Primero, se analiza el concepto de inclusión desde una perspectiva contemporánea; segundo, se discuten los riesgos que tiene el entenderla desde el campo de la educación especial; tercero, se plantean algunas limitaciones a la inclusión educativa existentes en la formación docente, y cuarto, se describen tres posibilidades a considerar para la formación de un nuevo profesional que utilice la inclusión educativa como una forma de responder, abordar y celebrar la diversidad en nuestro sistema educativo.</p>
<p>González, González, Ma. Teresa. (2008). Diversidad e inclusión algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, No. 2, 82-99. Recuperado de <a href="http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf">http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf</a></p>	<p>La inclusión educativa y la provisión de una enseñanza rica y valiosa, para un alumnado cada vez más diverso, constituyen un reto para los centros escolares, cuestiona muchas de sus prácticas habituales y exige un cambio cultural importante en ellos. Sobre esa idea, a lo largo de este artículo se comenta cómo las dinámicas educativas y organizativas del centro escolar pueden representar obstáculos para una adecuada atención educativa a todos los alumnos. Específicamente se aborda la cuestión del liderazgo. Se argumenta que su despliegue en el centro escolar ha de ser una responsabilidad de todos sus miembros y afectar a las facetas curriculares, organizativas y educativas del centro escolar. Por tanto, ha de articularse como un proceso democrático e inclusivo, no circunscrito únicamente a individuos particulares que ocupan puestos formales en la organización, aunque el papel de éstos sea relevante.</p>
<p>Ministerio de Educación Nacional. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades</p>	<p>La atención educativa de las personas con discapacidad es una obligación del Estado, según la Constitución Política de Colombia de 1991, las leyes: 115 de 1994, 361 de 1997 y 715 de 2001; decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 2082 de 1996 y la</p>

<p>Educativas Especiales – NEE. Recuperado de <a href="http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf">http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf</a></p>	<p>resolución 2565 de 2003 entre otros, las normas anteriores se estructuran mediante la política pública (2003) y política social (Conpes 80 de 2004).</p>
---	---

## Anexo 2: Encuesta docentes.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA ORIENTADAS A LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL MUNICIPIO DE ARBOLETES

### ENCUESTA PARA DOCENTES (EC2)

**PROPÓSITO:** La encuesta busca conocer las prácticas pedagógicas que lo maestros y maestras y cuáles son acciones administrativas del personal directivo para lograr la atención de los estudiantes en situación de discapacidad.

*(Esta encuesta es absolutamente personal y confidencial. Se garantiza la reserva ética en el manejo de los datos).*

**VALORES:** Marque una equis (X) como respuesta a la pregunta según los valores siguientes: 1: Desconozco; 2: No existe; 3: En proceso; 4: Existe.

#### A) ASPECTOS GENERALES:

Sexo: M ( ) FEMENINO ( ) EDAD: 20 – 30 ( ); 31-40 ( ); 41-50 ( ); 50 O + ( ).

Estudios: Título docente: Normalista Sup. ( ); Lic ( ); Especialista ( ), MG ( ); Doctor ( ); Ph D ( );

Otro: Profesional ( ).

Especialidad: \_\_\_\_\_.

No	Bloque	Tópicos	Preguntas	1	2	3	4
1	Prácticas pedagógicas y académicas	Opciones didácticas	1. La institución tiene establecidas en el Modelo Pedagógico las estrategias didácticas diferenciadas para los estudiantes en situación de discapacidad.				
		Estrategias para tareas (Deberes)	2. La institución ha gradualizado y temporizado las tareas o deberes para la población en situación de discapacidad y ha socializado esto con los padres o acudientes.				
		Uso articulado de recursos y	3. La institución destina tiempos para atender las necesidades educativas especiales de la población en situación de discapacidad.				
			4. La institución tiene aprobados recursos financieros y físicos para suministrar los materiales				

		tiempos para el aprendizaje	y equipos para atender las necesidades educativas especiales para la población en situación de discapacidad. 5. Los directivos y docentes realizan en clase con los estudiantes las siguientes actividades: 5.1. Las aulas de clase se asignan atendiendo a las necesidades de los alumnos. 5.2. Existen rampas o pasamanos para facilitar el acceso de los estudiantes. 5.3. Las instalaciones sanitarias están diseñadas según las necesidades físicas de los alumnos. 5.4. Los maestros y los directivos suministran información auditiva y visual de manera clara. 5.5. Hay un mecanismo ágil para informar avances, dificultades y recomendación de apoyo. 5.6. Las clases comienzan con un propósito definido y los contenidos se amplían o reducen según los logros obtenidos por los estudiantes. 5.7. A los niños que tienen dificultades para oír o ver los ubican en las primeras filas. 5.8. En clase o en formaciones se realizan actividades de sensibilización sobre el respeto y las diferencias y emplean videos, películas, libros, afiches, representaciones o campañas. 5.9. Los maestros en clase asignan actividades a los demás estudiantes, y luego le dedican tiempo y apoyo personal a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. 5.10. Los directivos o maestros hablan sobre los derechos y el respeto por las diferencias. 5.11. Se aplican correctivos o sanciones a estudiantes por someter a burla y discriminación a otros estudiantes.				
2	Concepción Institucional de la Integración e Inclusión de sujetos con Discapacidad	Modelo Pedagógico	6. La institución tiene definido y adoptado un modelo pedagógico que contiene las estrategias didácticas que se requieren para atender a la población en situación de discapacidad. 7. La institución ha resignificado el modelo pedagógico con la participación de los docentes, padres de familia y estudiantes.				
		Concepción sujeto estudiante	8. La institución tiene definido el perfil de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.				
		Concepción sujeto maestro	9. La institución tiene definidas las características personales, académicas y pedagógicas de los docentes que necesita para atender a los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.				
		Proceso de integración e inclusión	10. La institución tiene un programa estructurado para atender la población educativa en situación de discapacidad.				
		Bases Legales	11. La institución da cabal cumplimiento a la normatividad vigente (Leyes 1618/ 2013: Atención a la Discapacidad; y Ley 2565/2003: Necesidades Educativas Especiales (NEE))				



2	<b>Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad.</b>	<i>Bases teóricas</i>	12. La institución tiene definidas y socializadas las políticas institucionales y las bases teóricas en las que sustenta su proceso de integración e inclusión de la población en situación de discapacidad.				
		<i>Identificación y Diagnóstico</i>	13. La institución tienen definido desde su proceso de matrícula mecanismos para identificar la población en situación de discapacidad.				
			14. La institución exige al momento de la matrícula o su renovación los certificados o diagnósticos para incorporarlos al SIMAT y al DUE y visibilizar la población en situación de discapacidad.				
		<i>Recursos humanos y técnicos</i>	15. La institución cuenta con el personal profesional y técnico (Aula de apoyo o psicólogos) para brindar los acompañamientos a los docentes, directivos docentes y estudiantes en situación de discapacidad.				
		<i>Apoyo pedagógico</i>	16. La institución tiene convenios o facilita el apoyo del aula especializada (AAE) y de la Unidad de Atención Integral (UAI) para que los maestros se capaciten y sean asistidos en la adquisición de elementos y herramientas para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad.				
3	<b>Plan Educativo Institucional Flexibilizado (PEI)</b>	<i>Normatividad vigente</i>	17. Es convocado por lo directivos de la institución y Participa en la constante reconstrucción del Plan Educativo Institucional (PEI),				
		<i>Planes de estudio</i>	18. La institución tiene recontextualizado los planes de área de acuerdo con la normatividad vigente en materia de Necesidades Educativas Especiales (NEE), con la finalidad de atender mejor a la población en situación de discapacidad				
			19. La institución realizó las adaptaciones curriculares necesarias tanto en sus métodos, procesos y demás componentes, con la finalidad de ajustarlas para mejorar la atención de la población en situación de discapacidad.				
		<i>Estrategias Pedagógicas</i>	20. Están definidas en el PEI y descritas dentro del modelo las estrategias pedagógicas encaminadas a mejorar los procesos académicos de la población en situación de discapacidad.				
			21. Desde el PEI la institución tiene establecido un ciclo de capacitación o conferencias continuadas para docentes, padres de familia y estudiantes sobre sensibilización e importancia de la integración e inclusión de la población en situación de discapacidad.				
<i>Evaluación en el</i>	22. Tiene la institución organizadas y de manera diferencial las evaluaciones y los planes de apoyo para la población en situación de discapacidad.						

		<i>aula</i>	23. Realiza la institución las reuniones de las Comisiones de Evaluación y Promoción de manera diferencial, aparte, y formula estrategias de acompañamiento y refuerzo sobre los resultados obtenidos por la población en situación de discapacidad.				
--	--	-------------	--	--	--	--	--

Esta encuesta hace parte de una Tesis de Maestría e interviene una parte problemática de la educación local.

¡AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN!

### Anexo 3. Encuesta directivos.

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA ORIENTADAS A LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL MUNICIPIO DE ARBOLETES**

**ENCUESTA PARA DIRECTIVOS DOCENTES (EC3)**

**PROPÓSITO:** La encuesta busca conocer las prácticas pedagógicas que lo maestros y maestras y cuáles son acciones administrativas del personal directivo para lograr la atención de los estudiantes en situación de discapacidad.

*(Esta encuesta es abosolutamente personal y confidencial. Se garantiza la reserva ética en el manejo de los datos).*

**VALORES:** Marque una equis (X) como respuesta a la pregunta según los valores siguientes: 1: Desconozco; 2: No existe; 3: En proceso; 4: Existe.

**A) ASPECTOS GENERALES:**

Sexo: M  FEMENINO  EDAD: 20 – 30 ; 31-40 ; 41-50 ; 50 O + .

Estudios: Título docente: Normalista Sup. ; Lic ; Especialista , MG ; Doctor ; Ph D .

Otro: Profesional .

Especialidad: \_\_\_\_\_.

No	Bloque	Tópicos	Preguntas	1	2	3	4
1	Prácticas pedagógicas y académicas	Opciones didácticas	1. La institución tiene establecidas desde el PEI y concretadas en el Modelo Pedagógico las estrategias didácticas diferenciadas para los estudiantes en situación de discapacidad.				
		Estrategias para tareas (Deberes)	2. La institución posee una política institucional a partir de la cual se han gradualizado y temporizado las tareas o deberes para la población en situación de discapacidad, debidamente consensuada con los estudiantes y los padres de familia.				
		Uso articulado de recursos y tiempos para el	3. La institución destina actividades y tiempos adicionales para atender las necesidades educativas especiales de la población en situación de discapacidad.				
			4. La institución tiene aprobados recursos financieros y físicos con el fin de suministrar los materiales y equipos para atender las necesidades educativas especiales para la población en				

		aprendizaje	situación de discapacidad.				
			5. Los directivos y docentes realizan en clase con los estudiantes las siguientes actividades:				
			5.1. Las aulas de clase se asignan atendiendo a las necesidades de los alumnos.				
			5.2. Existen rampas o pasamanos para facilitar el acceso de los estudiantes.				
			5.3. Las instalaciones sanitarias están diseñadas según las necesidades físicas de los alumnos.				
			5.4. Los maestros y los directivos suministran información auditiva y visual de manera clara.				
			5.5. Hay un mecanismo ágil para informar avances, dificultades y recomendación de apoyo.				
			5.6. Las clases comienzan con un propósito definido y los contenidos se amplían o reducen según los logros obtenidos por los estudiantes.				
			5.7. A los niños que tienen dificultades para oír o ver los ubican en las primeras filas.				
			5.8. En clase o en formaciones se realizan actividades de sensibilización sobre el respeto y las diferencias y emplean videos, películas, libros, afiches, representaciones o campañas.				
			5.9. Los maestros en clase asignan actividades a los demás estudiantes, y luego le dedican tiempo y apoyo personal a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.				
			5.10. Los directivos o maestros hablan sobre los derechos y el respeto por las diferencias.				
			5.11. Se aplican correctivos o sanciones a estudiantes por someter a burla y discriminación a otros estudiantes.				
2	Concepción Institucional de la Integración e Inclusión de sujetos con Discapacidad	Modelo Pedagógico	6. La institución tiene definido y adoptado un modelo pedagógico que contiene las estrategias didácticas que se requieren para atender a la población en situación de discapacidad.				
		Concepción sujeto estudiante	7. La institución tiene aprobado y socializado el perfil de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.				
		Concepción sujeto maestro	8. La institución ha definido las características personales, académicas y pedagógicas de los docentes que necesita para atender a los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.				
		Proceso de integración e inclusión	9. La institución tiene diseñado un proceso estructurado de integración e inclusión para atender la población educativa en situación de discapacidad.				
2	Necesidades Educativas Especiales o	Bases Legales	10. La institución da cabal cumplimiento a la normatividad vigente (Leyes 1618/ 2013: Atención a la Discapacidad; y Ley 2565/2003: Necesidades Educativas Especiales (NEE))				
		Bases teóricas	11. La institución tiene definidas y socializadas las políticas institucionales y las bases teóricas en las que sustenta su proceso de integración e inclusión de la población en situación de discapacidad.				

	<b>Discapacidad.</b>		12. La institución tiene un enfoque pedagógico en el cual sustenta la atención de la diversidad de los estudiantes				
			13. La institución tiene un proyecto pedagógico, posee antecedentes de investigación o investigaciones en curso que den cuenta sobre cómo es y ha sido la atención a personas en situación de discapacidad.				
		<i>Identificación y Diagnóstico</i>	14. La institución tienen definido desde su proceso de matrícula mecanismos para identificar la población en situación de discapacidad.				
			15. La institución exige al momento de la matrícula o de renovación a los padres de familia o acudientes los respectivos certificados o diagnósticos para incorporarlos al SIMAT y al DUE y visibilizar la población en situación de discapacidad.				
	<i>Recursos humanos y técnicos</i>		16. La administración y el consejo directivo apropian anualmente las partidas presupuestales necesarias para dotar de recursos didácticos y materiales al aula de apoyo y los docentes para mejorar la atención de la población con discapacidad.				
	<i>Apoyo pedagógico</i>		17. La institución realizan convenios o se cuenta con el aula de apoyo especializada (AAE) o de la Unidad de Atención Integral (UAI) para que los maestros, coordinadores y padres de familia se capaciten y sean asistidos en la adquisición de elementos teóricos, y herramientas didácticas para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad.				
3	<b>Plan Educativo Institucional Flexibilizado (PEI)</b>	<i>Normatividad vigente</i>	18. Se convoca al consejo directivo y de más estamentos de la comunidad, para liderar y participar en la reconstrucción constante del Plan Educativo Institucional (PEI),				
		<i>Planes de estudio</i>	19. Adelanta procesos de recontextualización de los planes de área de acuerdo con la normatividad vigente en materia de Necesidades Educativas Especiales (NEE), con la finalidad de atender mejor a la población en situación de discapacidad				
		<i>Estrategias Pedagógicas y educativas</i>	20. La institución realiza las adaptaciones curriculares necesarias tanto en sus métodos, procesos y demás componentes, con la finalidad de ajustarlas para mejorar la atención de la población en situación de discapacidad. 21. Están definidas en el PEI y descritas dentro del modelo las estrategias pedagógicas encaminadas a mejorar los procesos académicos de la población en situación de discapacidad. 22. Desde el PEI la institución tiene establecido un ciclo de capacitación o conferencias continuadas para docentes, padres de familia y estudiantes sobre sensibilización e importancia de la integración e inclusión de la población en situación de discapacidad. 23. El PEI contiene los procesos y los tiempos para la realización de los diagnósticos que conduzcan a identificar las barreras físicas, auditivas y actitudinales que impiden brindar una educación de calidad a las personas en situación de discapacidad.				

		<i>Evaluación en el aula</i>	24. Cuenta el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) organizados los criterios de promoción, planes de apoyo y evaluaciones diferenciales, los tiempos adicionales de atención para la población en situación de discapacidad.				
			25. Realiza la institución las reuniones de las Comisiones de Evaluación y Promoción de manera diferencial, aparte, y formula estrategias de acompañamiento y planes de apoyo sobre los resultados obtenidos, los cuales se comunican de manera individual a los padres o acudientes de la población en situación de discapacidad.				

**Esta encuesta hace parte de una Tesis de Maestría e interviene una parte de la problemática educativa.  
¡AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN!**

## Anexo 4. Encuesta padres de familia o acudientes.

### LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA ORIENTADAS A LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL MUNICIPIO DE ARBOLETES

#### ENCUESTA PARA PADRES O ACUDIENTES (EC4)

**PROPÓSITO:** La encuesta busca conocer las prácticas pedagógicas que lo maestros y maestras y cuáles son acciones administrativas del personal directivo para lograr la atención de los estudiantes en situación de discapacidad.

*(Esta encuesta es abosolutamente personal y confidencial. Se garantiza la reserva ética en el manejo de los datos).*

**VALORES:** Marque una equis (X), según los valores siguientes: 1: Desconozco; 2: No existe; 3: En proceso; 4: Existe.

#### ASPECTOS GENERALES:

Sexo: M ( ) FEMENINO ( ) EDAD: 20 – 30 ( ); 31-40 ( ); 41-50 ( ); 50 ó + ( ).

Estudios: Primaria: Completa ( ), Incompleta ( ); Bachillerato: Completo ( ), Incompleto ( ), Técnica ( ), Tecnológica ( ), Profesional ( ), Posgrado ( ).

Profesión u oficio en la actualidad:

No	Bloque	Tópicos	Preguntas	1	2	3	4
1	Prácticas pedagógicas y académicas	Opciones didácticas	1. La institución tiene establecidas en el PEI y relacionadas en el Modelo Pedagógico las estrategias didácticas diferenciadas para los estudiantes en situación de discapacidad.				
		Estrategias para tareas (Deberes)	2. La institución posee una política institucional que gradualiza y temporiza las tareas o deberes para la población en situación de discapacidad, debidamente consensuada con los estudiantes y los padres de familia.				
		Uso articulado de recursos y tiempos para el aprendizaje	3. La institución destina tiempos "diferentes" para atender las necesidades educativas especiales de la población en situación de discapacidad.				
			4. La institución tiene aprobados recursos financieros y físicos para suministrar los materiales y equipos con el fin de atender las necesidades educativas especiales de la población en situación de discapacidad.				
		Modelo	5. La institución tiene definido y adoptado un modelo pedagógico que contiene las estrategias didácticas que se requieren para atender a la población en situación de				

2	Concepción Institucional de la Integración e Inclusión de sujetos con Discapacidad	Pedagógico	discapacidad.				
		Concepción sujeto estudiante	6. Usted ha participa en la resignificación del modelo pedagógico en las mesas de trabajo que la administración ha convoca con la participación de los docentes, demás padres de familia y estudiantes.				
		Concepción sujeto maestro	7. La institución tiene definido el perfil de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.				
		Proceso de integración e inclusión	8. La institución tiene establecidas las características personales, académicas y pedagógicas de los docentes que necesita para atender a los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.				
			9. Conoce o ha recibido información alguna sobre el programa o atención que la institución adelanta para los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.				
			10. Reconoce el proceso que debe seguir para matricular a un hijo (a) o un familiar que requiere atención diferencial por estar en situación de discapacidad.				
			11. Lo (la) han citado a reuniones informativas o de capacitación del programa de atención que la institución le brinda a los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.				
12. Ha sido citado (a) por parte del programa institucional, la UAI o el Aula de Apoyo Especializada para asesorarlo (a) o advertirle sobre los desempeños de su hijo (a) en situación de discapacidad y le suministran los planes de apoyo correspondientes.							
13. Los estudiantes son bienvenidos por los profesores, pares y personal de la institución y aceptados como miembros completos del grupo.							
14. El estudiantes parece estar confortable, feliz y es parte del grupo implementado.							
2	Bases Legales	15. Usted reconoce o distingue las leyes que el Ministerio de Educación ha expedido y que apoyan la atención de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.					
		16. La institución da cabal cumplimiento a la normatividad vigente (Leyes 1618/ 2013: Atención a la Discapacidad; y Ley 2565/2003: Necesidades Educativas Especiales).					
		17. Ha tenido que apelar a alguna instancia como la Secretaría de Educación, el núcleo educativo o a una Acción de Tutela para que le recibieran un hijo (a) o familiar en situación de discapacidad.					

	<b>Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad.</b>	<i>Bases teóricas</i>	18. Ha sido invitado (a) por parte de la administración del plantel, el coordinador del programa o los directores de grupo para colaborar en la construcción de las políticas institucionales sobre atención a la discapacidad.			
			19. La institución tiene definidas y socializadas en el PEI las políticas institucionales y las bases teóricas en las que sustenta su proceso de integración e inclusión de la población en situación de discapacidad.			
		<i>Identificación y Diagnóstico</i>	20. La institución tiene desde su proceso de matrícula establecidos los mecanismos para identificar la población en situación de discapacidad.			
			21. La institución le exige al momento de la matrícula o su renovación los certificados o diagnósticos para incorporarlos al SIMAT y al DUE y visibilizar la población en situación de discapacidad.			
		<i>Recursos humanos y técnicos</i>	22. La institución cuenta con el personal profesional y técnico (Aula de apoyo o psicólogos) para brindar los acompañamientos a los docentes, directivos docentes y estudiantes en situación de discapacidad.			
<i>Apoyo pedagógico</i>	23. La institución tiene convenios o facilita el apoyo del aula especializada (AAE) y de la Unidad de Atención Integral (UAI) para que los maestros se capaciten y sean asistidos en la adquisición de elementos y herramientas para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad.					
3	<b>Plan Educativo Institucional Flexibilizado (PEI)</b>	<i>Normatividad vigente</i>	24. Es convocado (a) por lo directivos de la institución y Participa en la constante reconstrucción del Plan Educativo Institucional (PEI),			
		<i>Planes de estudio</i>	25. La institución tiene recontextualizado los planes de área de acuerdo con la normatividad vigente en materia de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y le ha informado a usted como padre de familia que es con la finalidad de atender mejor a la población en situación de discapacidad.			
			26. La institución realiza las adaptaciones curriculares necesarias tanto en sus métodos, procesos y demás componentes, con la finalidad de ajustarlas para mejorar la atención de la población en situación de discapacidad.			
		<i>Estrategias Pedagógicas</i>	27. Están definidas en el PEI y ajustadas en el modelo pedagógico las estrategias encaminadas a mejorar los procesos académicos de la población en situación de discapacidad.			
28. Desde el PEI la institución tiene establecido un ciclo de capacitación o conferencias continuadas para docentes, padres de familia y estudiantes sobre sensibilización e importancia de la integración e inclusión de la población en situación de discapacidad.						

			29. Los estudiantes hacen progreso sobre sus metas individualizadas			
		<i>Evaluación en el aula</i>	30. Tiene la institución organizadas y de manera diferencial las evaluaciones y los planes de apoyo para la población en situación de discapacidad.			
			32. Realiza la institución las reuniones de las Comisiones de Evaluación y Promoción de manera diferencial, aparte, y formula estrategias de acompañamiento, refuerzos y planes de apoyo para superar o mejorar los resultados obtenidos.			
			33. Los estudiantes ganan en desarrollo personal o conocimiento adquirido por inclusión y habilidades que son planeada para todos los niños.			
			34. Los estudiantes hacen progreso sobre sus metas individualizadas.			

Esta encuesta hace parte de una Tesis de Maestría e interviene una parte de la problemática educativa. ¡AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN!

**Anexo 5: Entrevista semiestructurada docentes.**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA (UPB).**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Asesor ALEJANDRO MAYA ARANGO**

**Mg. en Educación.**

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA – PRUEBA DE CONFIABILIDAD.**

**DOCENTES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ARBOLETES.**

Medellín, 13 /02/ 2016. Duración: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

1. Entrevistador (a): Eulises de Jesús Ramírez L., estudiante de maestría en Educación (UPB).

2. Entrevistado (a):

**Bloque temático 1: identificación**

Tópicos	Preguntas que direccionan la entrevista
---------	---

Nombre y apellidos	Formación Académica	Otros estudios
Edad 20-25; 26-30; 31-35; 36-40; 41-45; 46-50; 51 o más.		
Tiempo de ejercicio docente	Cargo actual	Niveles y áreas

Bloque (s)	TÓPICOS	PREGUNTAS.
Prácticas pedagógicas y educativas	<i>Saber práctico</i>	1 ¿Realiza un diagnóstico de (el) (los) grupo (s) que le son asignados y con base en él identifica los contratiempos y barreras que debe afrontar para desplegar su saber en el aula?
		2 ¿Construye actividades de aprendizaje en función de las particularidades de sus estudiantes y los conduce de manera diferencial en el aula?
		3 ¿Busca inspirar y motivar a sus estudiantes para que aprendan e implementa diferentes lenguajes (verbal, icónico, gestual, entre otros) con el fin de alcanzar claridad y lograr sus propósitos?

		4	¿Mantiene un control visual y situacional de sus procesos en el aula para identificar y valorar las diversas destrezas y habilidades de sus estudiantes?
		5	¿Posee una "bolsa" o lista de estrategias y acciones pedagógicas que puede desplegar de manera simultánea en el aula para dar respuesta a las NEE de sus estudiantes?
	<b>Significados</b>	6	¿Cree que el proyecto o programa de inclusión ha permitido modificar y renovar las prácticas educativas en la institución?
	<b>Procedimientos</b>	7	¿Puede comentarnos la forma en que prepara y desarrolla una clase en el aula con estudiantes de inclusión?
		8	¿Ella obedece a un plan o procedimiento específico de acuerdo con las particularidades de sus estudiantes?
		9	¿Su intervención durante la clase, en cuántos momentos está dividida y si cuenta con los recursos necesarios por parte de la institución?
		10	¿Dispone, en los momentos de clase, de actividades diferenciadas para los estudiantes de inclusión?
	<b>Objeto</b>	11	¿Desde cuándo viene implementando nuevas prácticas y estrategias pedagógicas con sus estudiantes en el aula?
		12	¿Qué tipo de dispositivos, equipos tecnológicos y software reconoce o estudia para implementar en el aula de clase?
		<b>Significados</b>	13
14			¿Tiene convicción por lo que planea y hace y no le da importancia a sus detractores o los del programa de inclusión?
15			¿Se compromete a participar y apoya las diversas propuestas de inclusión por parte de sus compañeros y directivos?
16			¿Está preparado para ser líder y dinamizador de sus propuestas inclusivas en la institución o en su localidad?
17			¿Considera que es útil y sirve el proceso de inclusión que adelanta la institución para los niños con NEE?
18			¿Cree que el proyecto o programa de inclusión ha permitido modificar y renovar las prácticas educativas en la institución?
19			¿Cómo cree usted que serían las contingencias (eventualidades) que sufrirían los docentes y la institución sin el proyecto o programa de inclusión?

	<b>20</b>	¿Las autoridades de la localidad y la comunidad educativa reconocen y valoran el proyecto o programa de inclusión que se brinda a los estudiantes con NEE?
<b>Objeto</b>	<b>21</b>	¿Tiene disponibilidad e interés personal para asistir y participar en foros, seminarios, cursos de actualización en procesos de educación inclusiva?
	<b>22</b>	¿Le gustaría especializarse o realizar una maestría en algún campo de la educación inclusiva?
	<b>23</b>	¿Dirige o participa en proyectos o grupos de estudio relacionados con la inclusión en su comunidad educativa?
	<b>24</b>	¿Lee y se mantiene actualizado sobre la legislación nacional acerca de los programas y propuestas de inclusión en el país?
<b>Consecuencias</b>	<b>25</b>	¿De qué manera evaluaría usted el programa o política de inclusión que posee el plantel?
	<b>26</b>	¿Para usted cuáles han sido los logros o impactos desde la aplicación de este programa?
	<b>27</b>	¿Qué alternativas o posibilidades de éxito le ve al programa de inclusión?
	<b>28</b>	¿Sus estudiantes, directivos o padres de familia valoran y ponderan su labor en beneficio de del programa de inclusión?
	<b>29</b>	¿Trabajar con niños de NEE especiales ha contribuido a su visión pedagógica y docente?
	<b>30</b>	¿Considera que al introducir estrategias y nuevas prácticas en el aula, con ello se ha renovado como persona y formador?
<b>Circunstancias</b>	<b>31</b>	¿Cuáles han sido sus logros e impactos como docente y persona al contribuir en los procesos de inclusión en su comunidad educativa?
	<b>32</b>	¿Cree usted que hay diferencia entre la educación brindada en el pasado y la actual con respecto al mismo tema?
	<b>33</b>	¿Cómo recuerda o le han descrito el pasado del contexto de la institución respecto a la inclusión de niños en situación de discapacidad?
<b>Saber práctico</b>	<b>34</b>	Así tenga pocos recursos y apoyo, ¿se siente preparado (a) para afrontar su gestión en el aula con estudiantes de inclusión?
<b>Saber teórico</b>	<b>35</b>	¿En qué especialistas o teóricos se apoya para fundamentar sus planes de área (PIAS) y EL ejercicio curricular dirigido a niños y adolescentes de inclusión?
<b>Memoria</b>	<b>36</b>	¿Son habituales y de trascendencia en sus prácticas pedagógicas los conceptos de inclusión, integración, discapacidad Necesidades Educativas Especiales (NEE) y educar desde la capacidad?
<b>Objeto</b>	<b>37</b>	¿Cómo y cuándo surgió el programa o proyecto de inclusión de niños y adolescentes con NEE en la institución? (Fecha o años de vigencia).



		38	¿Con qué nombre o distinción se lo reconoce entre la comunidad o localidad?
		39	¿De qué manera está organizado, quién lo orienta y cuáles elementos lo conforman?
		40	¿Qué circunstancias o procesos se tienen en cuenta para su implementación en la institución?
	<b>Memoria</b>	41	¿Ha recibido actualización en aspectos como legislación nacional, regional o local dirigida a programas de inclusión e integración de los niños y jóvenes en situación de discapacidad?
	<b>Procedimientos</b>	42	¿Sabe o reconoce cómo deben construirse el currículo y los Planes Integrales de Área (PIA) para los niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales que deben ser incluidos en el plantel?
		43	¿Cómo se visibilizan los niños y jóvenes y cuáles son los procedimientos que se tienen previstos para responder a sus NEE?
		44	¿Se tiene algún plan o procedimiento específico? ¿En qué momentos se materializa?
		45	¿Qué acciones, documentos (diagnósticos, exámenes de especialistas) o peticiones por parte de los padres o del profesional técnico deben darse para que el niño sea remitido al programa?
		46	¿Cuentan con material didáctico, recursos y libros especializados para adelantar estos procesos de planeación?
	<b>Circunstancias</b>	47	¿Ha asistido a procesos de capacitación o recibido apoyo de expertos y profesionales en la materia para reorientar sus prácticas pedagógicas?
	<b>Significados</b>	48	¿Qué tipo de recursos o programas hacen que la inclusión esté implementada en la institución tal como lo demanda el Estado y la legislación vigente?
		49	¿Cómo cree usted que serían las contingencias (eventualidades) que sufrirían los docentes y la institución sin el proyecto o programa de inclusión?
		50	¿Existe en la localidad algún programa municipal o entidad particular que apoye y oriente a la institución en sus procesos de inclusión?
	<b>Saber teórico</b>	51	¿Cuentan con el profesional técnico (psicólogo u orientador) que los acompañe en este procedimiento (resignificación de planes de área y ejercicio curricular)?
	<b>Objeto</b>	52	¿Consulta al profesional técnico (psicólogo) o revisa los diagnósticos para tener claridad sobre la terminología y criterios procedimentales con niños de inclusión?
	<b>Circunstancias</b>	53	¿Se hace seguimiento y valoración del impacto generado por los planes de mejoramiento diseñados por los docentes en las áreas para los niños de inclusión?

	<b>54</b>	¿Con qué clase de apoyos (organizaciones comunitarias, ONG o profesionales en psicología) cuenta la institución para que los docentes pongan en práctica las estrategias incluyentes?
	<b>55</b>	¿Tiene en cuenta las recomendaciones del profesional técnico (psicólogo) y a partir de ellas diseña sus estrategias pedagógicas en el aula?
	<b>56</b>	¿Cada cuánto se realizan las revisiones o seguimientos a los impactos del Currículo y los Planes Integrales de área diseñados para los niños de inclusión?
	<b>57</b>	¿En qué momentos se planifican estos seguimientos, revisiones o ajustes y por quién?
	<b>58</b>	¿Se realizan, tienen en cuenta y se hacen seguimientos a las recomendaciones y estrategias que resultan de las Comisiones de Promoción y Evaluación en el ámbito de la inclusión?
	<b>59</b>	¿Se revisan cada bimestre los rendimientos académicos de los niños de inclusión y son tipificados en las estadísticas institucionales por grado, grupo en las comisiones de evaluación y promoción?
<b>Saber teórico</b>	<b>60</b>	¿Quiénes intervienen en la “re significación” o rediseño de estos planes y de qué manera las realizan? ¿Existe una guía o normatividad? ¿Cómo las emplean?
	<b>61</b>	¿Incluyen a los padres de familia o acudientes de los niños en situación de discapacidad?
	<b>62</b>	¿La convocatoria incluye a varios de los niños de inclusión?
	<b>63</b>	¿Cuál (es) disposición (es) o norma (s) reconoce y emplea para apropiar una concepción de evaluación ajustada a las particularidades de los niños o adolescentes con NEE?
<b>Procedimientos</b>	<b>64</b>	¿Qué mecanismos o instancias tiene la institución para construir el currículo y los Planes Integrales de Área (PIA) dirigidos a los niños y adolescentes con NEE que deben ser incluidos en el plantel?
	<b>65</b>	¿Establece de manera frecuente y oportuna mecanismos de comunicación con los padres o acudientes de los niños y adolescentes para informarles acerca de sus adelantos o retrocesos?
	<b>66</b>	¿De la misma manera, implementa diversos tipos de evaluación para percibir y valorar los progresos o fracasos de sus estudiantes?
<b>Significados</b>	<b>67</b>	¿Existe en la localidad algún programa municipal o entidad particular que apoye y oriente a la institución en sus procesos de inclusión?
<b>Saber práctico</b>	<b>68</b>	¿Estas actividades lo proveen de suficiente información y lo posibilitan para dar conceptos sobre los avances, dificultades y retrocesos de los estudiantes de inclusión?

## Anexo 6: Entrevista semiestructurada discentes.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Asesor ALEJANDRO MAYA ARANGO Magister en Educación. <b>ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.</b> <b>BLOQUES TEMÁTICOS : 1 -a- 4.</b>						
Bloque (s)	TÓPICOS	NIÑOS CON N. EDUCATIVAS ESPECIALES		Preg. única	Comentario	Etiqueta
		PREGUNTAS.				
Prácticas Pedagógicas y Educativas	Estrategias Didácticas	¿Haces en las clases las mismas actividades que tus compañeros o hay especiales para ti?	1.	Actividades estandarizadas -- control disciplinario -- Actividades diferenciadas	Hay presencia de actividades diferenciadas pero las informaciones no apuntan a la inclusión de forma explícita, hay procesos disciplinarios implicados que van en detrimento del carácter inclusivo de actividad.	
		¿Te gusta asistir, estar en clases con la señor?	2.	Aceptación del docente -- afectividad -- clima escolar agradable	Se percibe, más allá de la aceptación del docente, una relación de afectividad, empatía.	
Conceptión Institucional de la Integración e Inclusión de sujetos con discapacidad	Proceso de Integración e inclusión	¿Sientes apoyo de tus compañeros y profes?	3.	Aceptación del docente -- afectividad -- clima escolar agradable	Se percibe, más allá de la aceptación del docente, una relación de afectividad, empatía.	
		¿Te sientes tranquilo y es agradable estar en las clases con tus compañeros y la Señor? ¿Por qué?	4.	Clima escolar agradable en el aula	Las descripciones entregadas se puede inferir que existe un clima escolar agradable en el aula.	
Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad.	Recursos humanos y técnicos	¿Con qué materiales o cosas trabajas en las clases?	5.	Materiales tradicionales	Los materiales son los de la clase tradicional.	
	Apoyo Pedagógico	¿Los profes utilizan en sus clases imágenes, televisores, computadores, grabaciones de audio entre otros?	6.	Carencia de recursos y recursos en mal estado	Los recursos didácticos audiovisuales se encuentra en mal estado y el uso de estos no es frecuente. Uso restringido de las TIC a pesar de ser la única institución digital del municipio.	
Plan Educativo Institucional Flexibilizado (PEI)	Estrategias Pedagógicas y educativas	Las actividades de las clases son variadas o por el contrario sole se oyen explicaciones de la profe t se copia en el cuaderno.	7.	Metodología tradicional	Se desarrollan actividades tradicionales fundamentalmente escucha y copia.	
		¿Además de las clases diarias que otras actividades realizas en el colegio?	8.	Metodología tradicional	No se presentan novedades con respecto a las actividades complementarias que apoyan el trabajo de aula el cual es de corte tradicional.	
	Evaluación en el aula	¿Cómo son las evaluaciones o exámenes que te hacen el colegio para saber si estás aprendiendo?	9.	Sistema tradicional	Sigue apareciendo la metodología tradicional.	
		¿Te va bien en las evaluaciones?	10.	Aprobación	El reporte de aprobación es satisfactorio para todos los estudiantes. Se hace alusión a reforzados.	

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA - UPB- MEDELLIN  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Asesor ALEJANDRO MAYA ARANGO  
 Magister en Educación.

DE ESTUDIANTES.

TEMÁTICOS : 1 -a- 4.

Bloque (s)	TÓPICOS	PREGUNTAS.	Preg. única	I. E. J. M. R.										FRECUENCIAS, PERTINENCIA, NOVEDAD, INÉDITO Y RECURRENCIA.					
				EE01	EE02	EE03	EE04	EE05	EE06	EE07	EE08	EE09	EE10	Rotulación	Comentario	Etiqueta	EE01		
Prácticas Pedagógicas y Educativas	Estrategias Didácticas	¿Haces en las clases las mismas actividades que tus compañeros o hay especiales para ti?	1.																
		¿Hay actividades diferentes para otros niños?	2.																
Conceptión Institucional de la Integración e Inclusión de	Proceso de Integración e inclusión	¿Te gusta asistir, estar en las clases con tu Señor? ¿Por qué?	3.																
		¿Sientes apoyo de tus compañeros y profes?	4.																
		¿Te sientes tranquilo y es agradable estar en las clases con tus compañeros y la Señor? ¿Por qué?	5.																
Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad.	Recursos humanos y técnicos	¿Con qué materiales o cosas trabajas en las clases?	6.																
		¿Hay niños que trabajan con materiales o cosas diferentes? ¿Por qué?	7.																
Apoyo Pedagógico		¿Los profes utilizan en sus clases imágenes, televisores, computadores, grabaciones de audio entre otros?	8.																
Plan Educativo Institucional Flexibilizado (PEI)	Estrategias Pedagógicas y educativas	Las actividades de las clases son variadas o por el contrario sole se oyen explicaciones de la profe t se copia en el cuaderno.	9.																
		¿Además de las clases diarias que otras actividades realizas en el colegio?	10.																
	Evaluación en el aula	¿Todos los niños pueden participar en las actividades?	11.																
		¿Cómo son las evaluaciones o exámenes que te hacen el colegio para saber si estás aprendiendo?	12.																
	¿Hay niños que hacen evaluaciones o exámenes diferentes? ¿Por qué?	13.																	
	¿Te va bien en las evaluaciones?	14.																	

## Anexo 7: Cuadros consolidados encuestas.

magister en Educación.																					
ENCUESTA: DIRECTIVOS DOCENTES.																					
BLOQUES TEMÁTICOS : 1 -a- 4.																					
Bloque (s)	TÓPICOS	PREGUNTAS.	Pregunta	I.E: J. M. R.				Institución E. Arboletes.		Promedio	INSTITUCIONES										
				EDIO1	EDIO2	EDIO3	Promedio	EDIO1	EDIO2		Promedio	No Pregunta	JMR	ARBOLETES	PROMEDIO	GLOBAL					
													Parcial	Parcial							
Prácticas pedagógicas y educativas	Opciones didácticas	La institución tiene establecidas desde el PEI y concretadas en el Modelo Pedagógico las estrategias didácticas diferenciadas para los estudiantes en situación de discapacidad.	1.	3	2	1	2	3	3	3	1.	3.0	3.0	3.0	2.9						
	Estrategias para tareas (Deberes)	La institución posee una política institucional a partir de la cual se han gradualizado y temporizado las tareas o deberes para la población en situación de discapacidad, debidamente consensuada con los estudiantes y los padres de familia.	2.	3	2	2	2	3	3	3	2.	2.0	3.0	2.50							
		La institución destina actividades y tiempos adicionales para atender las necesidades educativas especiales de la población en situación de discapacidad.	3.	4	2	4	3	3	2	2,5	3.	3.0	2.5	2.75							
		La institución tiene aprobados recursos financieros y físicos con el fin de suministrar los materiales y equipos para atender las necesidades educativas especiales para la población en situación de discapacidad.	4	4	2	4	3	3	4	3,5	4	3.0	3.5	3.25							
		Los directivos y docentes realizan en clase con los estudiantes las siguientes actividades:	5.								5.										
		Las aulas de clase se asignan atendiendo a las necesidades de los alumnos.	5.1	4	2	4	3	4	3	3,5	5.1	3.0	3.5	3.25							
		Existen rampas o pasamanos para facilitar el acceso de los estudiantes.	5.2	4	2	3	3	2	4	3	5.2	3.0	3.0	3.0							
		Las instalaciones sanitarias están diseñadas según las necesidades físicas de los alumnos.	5.3	2	3	4	3	2	4	3	5.3	3.0	3.0	3.0							
		Los maestros y los directivos suministran información auditiva y visual de manera clara.	5.4	3	4	2	3	2	2	2	5.4	3.0	2.0	2.50							
		Hay un mecanismo ágil para informar avances, dificultades y recomendación de apoyo.	5.5	3	2	2	2	3	2	2,5	5.5	2.0	2.5	2.25							

## Anexo 8: Matriz interestamental e interinstitucional y confrontación con la teoría

### Entrevistas:

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION DESDE LA TRIANGULACION HERMENEUTICA  
 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ARBOLETES  
 TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN INTERESTAMENTAL  
 PROCEDIMIENTO INFERENCIAL  
 ESTAMENTOS: DIRECTIVO, DOCENTE Y DISCENTE

RESPUESTAS DADAS POR LOS SUJETOS				CRUCE DE RESULTADOS OBTENIDOS POR RESPUESTA DE LOS SUJETOS (A)		CRUCE CONCLUSIONES DE PRIMER NIVEL (B)		CONCLUSIONES DE TERCER NIVEL (C)
OPINIONES DIRECTIVO	OPINIONES DOCENTE	OPINIONES DISCENTE	PADRES DE FAMILIA	SUBCATEGORÍAS Apriorísticas	CONCLUSIONES de Primer Nivel	Pertencia a CATEGORÍAS	CONCLUSIONES 2º NIVEL	CRUCE DE CONCLUSIONES CATEGORIALES
COINCIDENCIAS	COINCIDENCIAS	COINCIDENCIAS	COINCIDENCIAS	Planeación Metodología Estrategias Evaluación	Pertinente - relevante Currículo Enseñanza Innovación Diversa	Pertinente-relevante Estilos diversos Capacidades Niveles de competencia		Prácticas Pedagógicas y Educativas
	No existen estrategias didácticas diferenciadas dentro del modelo pedagógico. Tampoco existe un uso articulado de los recursos existentes en la institución.	Hay presencia de actividades diferenciadas pero las informaciones no apuntan a la inclusión de forma explícita, hay procesos disciplinarios implicados que van en detrimento del carácter inclusivo de actividad. Afectividad docente.	No existen estrategias didácticas diferenciadas dentro del modelo pedagógico. Tampoco un uso articulado de los recursos existentes en la institución.					
DIVERGENCIAS	DIVERGENCIAS	DIVERGENCIAS	DIVERGENCIAS					
	Está en proceso la definición de estrategias didácticas dentro del modelo pedagógico, con el cual se busca articular el uso de los recursos existentes en la institución.							

## Anexo 9: Glosario

<p>Acceso y accesibilidad:</p> <p>Condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios de información para adaptar el entorno, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y utensilios, con el fin de asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, tanto en zonas urbanas como rurales. Las ayudas técnicas se harán con tecnología apropiada teniendo en cuenta estatura, tamaño, peso y necesidad de la persona. (MEN, 2012, p. 52).</p>
<p>Acciones afirmativas:</p> <p>Políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan. (Ibídem anterior).</p>
<p>Adaptaciones de la enseñanza:</p> <p>Son cualquier ajuste o modificación que se realiza para ofrecer una respuesta educativa adaptada a las necesidades de los alumnos. Las adaptaciones pueden ser curriculares, cuando se realizan ajustes en los elementos del currículum, e instructivas, cuando los cambios se realizan en las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor (Cardona, Reig y Riberva, 2000 citadopor Chiner, E. (2011), en: Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula)</p>
<p>Ajustes razonables:</p> <p>Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con las demás, de todos los Derechos humanos y libertades fundamentales”. (MEN, 2012, p. 73).</p>
<p>Apoyo al aprendizaje:</p> <p>Se considera el “apoyo” o “apoyo al aprendizaje” como: “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado”. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es tan sólo una de las formas para hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. También se presta “apoyo”, por ejemplo, cuando los docentes programan conjuntamente, considerando distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje, o cuando se plantea una metodología cooperativa, como, por ejemplo, las tutorías entre iguales. (MEN, 2012, p. 73).</p>

**Asistencialismo:**

Desde esta óptica se asume al sujeto como enfermo y por consiguiente se da trato más “humano” centrado en la beneficencia: Cuidar, curar (MEN Orientaciones Generales para la atención [...]).

**Barreras:**

Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Estas, de acuerdo con la Ley 618 de 2013, pueden ser:

**Actitudinales:** Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad.

**Comunicativas:** Aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas.

**Físicas:** Aquellos obstáculos materiales, tangibles o contruidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad.

**Barreras para el aprendizaje:**

Hace referencia a las dificultades que experimentan los estudiantes para acceder, aprender y participar en la institución educativa. En el Índice se adopta este término: “en lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. [...] Surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. Tony Booth Índice de Inclusión. Canadá 2002 p. 21 (MEN, 2012, p. 73).

**Comunidad educativa:**

**Población:** “conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo”. Art. 6, Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) (MEN, 2012, p. 73).

#### Currículum (currículo):

Hace referencia a una carrera, a un recorrido que debe ser realizado,... de ahí que la escolaridad sea concebida como un recorrido de los alumnos y el currículum, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad. (Sacristán, José Jiménez, 1991).

#### Discapacidad:

Expresión adoptada desde una perspectiva de salud: “Término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte, edificios públicos inaccesibles y falta de apoyo social).

A pesar de ampliar su mirada a las condiciones ambientales y personales, denota condiciones físicas, sensoriales, mentales como defectos o imperfecciones y no como parte de la diversidad posible de lo humano, como lo promueven algunos enfoques sociales. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. OMS (2011), artículo 1 Convención (2006) (MEN, 2012, p. 73).

Es usual emplear este término para aglutinar en él a diferentes problemáticas que se presentan entre las personas, y de manera unilateral, se utiliza para quien tiene una dificultad de orden mental o de carácter motriz. Siempre se la considera de modelo “médico”. De acuerdo con lo que plantean Cedillo, Ismael, y Cols (1998), este término considera como discapacitada:

“A toda persona que padezca una alteración permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad o a su medio social, implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educativa o laboral”.

#### Discriminación por motivos de discapacidad:

Se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los Derechos Humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. Página 6. Convención (2006) (MEN Orientaciones Generales para la atención...).

#### Educación especial:

Modelos educativo diseñado atender las necesidades educativas de sujetos con necesidades educativas especiales (NEE) en su desarrollo histórico se consideran dos momentos:

Momento 1. Entre la enfermedad y la diferencia, normalizar



Momento 2: Todo sujeto puede tener NEE. Normalización de condiciones.

Atención terapéutica trasciende el campo de la salud para favorecer la educación. (educar, habilitar, curar) (MEN, 2012, p. 13).

Enfoque diferencial:

Es la inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas.

... es un método de análisis que toma en cuenta las diversidades e inequidades existentes en la realidad, con el propósito de brindar una adecuada atención y protección de los derechos de la población. Emplea un análisis de la realidad que pretende hacer visibles las diferentes formas de discriminación contra aquellas poblaciones consideradas diferentes. Según el glosario de la diversidad del Ministerio de Cultura: “el enfoque diferencial es la dirección que facilita la planeación, atención y apropiación orientada a diferentes sujetos y colectivos, a partir de sus características y necesidades propias” (MEN, 2012, p. 24).

Estudiante regular:

Denominado también educando o alumno es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral (MEN, Ley 115, artículo 91, p.41).

Es quien, de acuerdo con su edad, con su desarrollo biológico, físico y mental no demanda especificidades para su progresión formativa y asiste a un proceso continuo en un espacio y en un tiempo determinado.

Inclusión:

Concepto que surge como alternativa al de integración en un intento de paliar las situaciones de exclusión en los entornos educativos ordinarios. La inclusión se define por la oportunidad que se le ofrece al alumnado con NEE de participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, de consumo, recreativas, comunitarias y domésticas, que tipifican a la sociedad del día a día (Chiner, E.2011, p. 40).

... un proceso: “una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de forma que éstas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, aprender a vivir con la diferencia y a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias, tanto de niños como de adultos” (UNESCO, 2008, p. 21). (MEN, 2012, p. 10).

Inclusión social:

Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad

de vida de las personas con discapacidad (Ley 1618 de 2013).
<p><b>Integración Escolar o integración a las instituciones educativas formales:</b></p> <p>Proceso por el cual todos los alumnos que tradicionalmente han recibido su educación en centros específicos de educación especial pasan a formar parte del sistema educativo ordinario con los recursos y apoyos pertinentes. En muchos de los casos, la integración del alumno en el aula ordinaria ha sido interpretada como una simple integración física al haberse realizado con escasos o nulos cambios en la escuela. (Parrilla, 2002).</p> <p>Sujeto con derechos con necesidades de socialización y educable. Inicia con educación especial Educación formal socializar al sujeto (MEN, 2012, p. 13).</p>
<p><b>Necesidades Educativas Especiales (NEE):</b></p> <p>“Hace referencia a aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas, por las cuales pueden requerir, para progresar en su aprendizaje, de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, servicios de apoyo especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula” (MEN 2005:20). Lo que significa que todo sujeto puede estar expuesto a esta situación independientemente de su condición. MEN (2005, p. 20) (MEN, 2012, p. 74).</p> <p>Término que desplaza la atención centrada en las deficiencias de los alumnos hacia la respuesta que la escuela debe dar a sus necesidades educativas. Las dificultades que presenta el alumno dependen tanto de sus características personales como del entorno educativo en el que se desenvuelve. Las necesidades educativas han de entenderse en interacción con la respuesta educativa que se le ofrece al alumno. (Chiner Sanz, 2011, p. 41).</p>
<p><b>Personas con discapacidad:</b></p> <p>“Las personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”. Artículo 1 Convención, 2006 (MEN, 2012, p. 74).</p>
<p><b>Personas con y/o en situación de discapacidad:</b></p> <p>Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Ley 1618 de 2013)</p>
<p><b>Protección especial:</b></p> <p>“Trato prioritario en la atención estatal y en las políticas públicas, lo que permite reclamar condiciones específicas de atención para evitar que los efectos perjudiciales que atentan</p>

contra los derechos, se extiendan. Se entiende como una forma para lograr la igualdad de oportunidades. Una vez superadas las barreras que impiden el desarrollo en las mejores condiciones de calidad posible, los sujetos dejan de ostentar el título de “protección especial”, Sentencia C-640/09 Sentencia T-898 de 2010 (MEN, 2012, p. 74).

**Redes nacionales y regionales de y para personas con discapacidad:**

Son estructuras sin personería jurídica, que agrupan las organizaciones de y para personas con discapacidad, que apoyan la implementación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

**Rehabilitación funcional:**

Proceso de acciones médicas y terapéuticas, encaminadas a lograr que las personas con discapacidad estén en condiciones de alcanzar y mantener un estado funcional óptimo desde el punto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico o social, de manera que les posibilite modificar su propia vida y ser más independientes. (Ley 1618 de 2013)

**Rehabilitación:**

Corresponde a las acciones desarrolladas para recuperar la máxima función posible o compensación de habilidades perdidas, basándose en los principios de la biomecánica, fisiología y neuropsicología, entre otras, partiendo del diagnóstico de los requerimientos individuales, ocupacionales del usuario. Para ampliar se recomienda revisar el Manual de procedimientos para la re-habilitación y reincorporación ocupacional de los trabajadores en el Sistema General de Riesgos Profesionales. Ministerio de la Protección Social. 3ª. Edición. Bogotá, 2010, p. 33. (MEN, 2012, p. 77).

**Rehabilitación integral:**

Mejoramiento de la calidad de vida y la plena integración de la persona con discapacidad al medio familiar, social y ocupacional, a través de procesos terapéuticos, educativos y formativos que se brindan acorde al tipo de discapacidad.

**Relevancia:**

Principio de la educación inclusiva, se refiere a la importancia que para la sociedad y los sujetos adquiere la educación, para lo cual se busca el desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los otros (muy cerrado a enseñanza, ubicar algo más amplio a sistema) UNESCO (2007:47) (MEN, 2012, p. 74).