



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**Constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del
docente que atiende a estudiantes con discapacidad**

Tesis presentada como requisito para optar al grado de Doctor en Educación

Autora: Dayra Iriarte
Tutora: Xiomara Rojas

Caracas, junio de 2024



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20240634-57-012

**“CONSTRUCTOS TEÓRICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE QUE ATIENDE A ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD”**

*POR: Dayra Esther Iriarte Pérez
Pas. AW201794*

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 19 días del mes de junio de 2024.



Dra. Xiomara Rojas
C.I. N° 10.377.88 (Tutor)



Dra. Mariela Alejo
C.I. N° 6.861.7623



Dra. Jherania Rivero
C.I. N° 11.773.483



Dr. Gabriel Román Meléndez
C.I. 73.097.648



Dra. Zulay Pérez
C.I. N. - 6.226.881

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



2 024063 457012

Dedicatoria

Este nuevo logro lo dedico en primera instancia a Dios porque sigo siendo testigo de su infinito amor y misericordia por mí y mi familia, por todas sus bendiciones, la fortaleza y resiliencia que me ha permitido desarrollar en cada prueba de crecimiento.

A mis padres por su presencia, la grandeza de su amor, apoyo incondicional y apalancamiento en este recorrido.

A Over mi amado esposo y compañero de vida, gracias por tu amor, apoyo, tiempo y compañía.

A mis hijos Diana, Daniel y Deyris a quienes les he restado tiempo, pero no amor porque ¡siempre estaré aquí!

A mis queridos hermanos Eva, Patricia y Luis que siempre encuentran la forma de transferirme sus fuerzas e impulsarme hacia adelante.

A la memoria de mi hermana Gladis, que no le alcanzó la vida para esperar tres años más y celebrar conmigo.

A mis familiares y amigos que de distintas formas me acompañaron y ayudaron a sostenerme en este proceso.

Gracias a todos por ser y estar.

Dayra Esther

Reconocimientos

Desde el mejor lugar de mi ser quiero expresar mi gratitud infinita a:

Dios porque cada mañana me renueva el mejor regalo, la vida al lado de mis seres queridos.

Mi familia por ser la mejor prueba de existencia de un Dios de amor y misericordia.

Mis amigos y compañeros de trabajo y estudio porque cada una de sus palabras llevaba la energía que me recargaba para volver a ser yo.

Mis docentes de la UPEL por compartir conmigo sus conocimientos, por sus asesorías, tiempo y paciencia ante mis dudas. Dignos merecedores de mi cariño y admiración, pido a Dios que derrame bendiciones sobre ustedes y sus familias.

Mi querida tutora Dra. Xiomara Rojas, quien con su dulzura y paciencia me acompañó e impulsó aportando sus conocimientos y orientaciones claves para culminar este recorrido académico.

Nuestra coordinadora, Dra. Cecilia Peña Rojas gracias por su acompañamiento, orientaciones y paciencia ante mi intensidad.

A mis informantes por su tiempo y valiosa colaboración. ¡Este logro también es de ustedes!

A todos, considerados mi familia de sangre y/o corazón, muchas gracias.

Dayra Esther

Tabla de contenido

| | |
|--|-----|
| Dedicatoria | III |
| Reconocimientos..... | IV |
| Lista de tablas | IX |
| Lista de figuras | X |
| Resumen..... | XI |
| Introducción..... | 1 |
| CAPÍTULO I | 4 |
| Encuentro con la realidad..... | 4 |
| Propósitos de la investigación..... | 12 |
| Propósito general..... | 12 |
| Propósitos específicos..... | 12 |
| Justificación e importancia de la investigación..... | 13 |
| Una visión teórica..... | 18 |
| Antecedentes de la Investigación | 19 |
| En el ámbito internacional | 19 |
| En el ámbito nacional | 21 |
| Bases teóricas – conceptuales | 24 |
| Conceptualización sobre educación inclusiva | 25 |
| Educación inclusiva..... | 26 |
| Barreras..... | 29 |
| Flexibilidad curricular..... | 33 |
| Flexibilidad curricular durante la pandemia por COVID 19. | 35 |
| Ajustes razonables..... | 36 |
| Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)..... | 37 |
| Refuerzo escolar..... | 38 |
| Adaptaciones curriculares..... | 41 |
| Diversidad..... | 42 |
| Contexto conceptual de la investigación..... | 43 |
| Discapacidad..... | 43 |
| Docentes..... | 50 |
| Estudiantes con discapacidad..... | 50 |

| | |
|--|-----|
| Prácticas pedagógicas..... | 50 |
| Formación docente..... | 52 |
| Bases legales..... | 53 |
| Criterios éticos en la investigación..... | 58 |
| CAPÍTULO III..... | 60 |
| Camino epistemológico y metodológico..... | 60 |
| Concepción paradigmática..... | 60 |
| Diseño de la investigación..... | 64 |
| Contexto e informantes de la investigación..... | 66 |
| Técnicas e instrumentos de la recolección de la información..... | 67 |
| Método de análisis e interpretación de la información..... | 67 |
| Criterios de rigor y calidad de la investigación..... | 70 |
| Credibilidad o valor de la verdad..... | 70 |
| Auditabilidad o confirmabilidad..... | 71 |
| Transferibilidad o aplicabilidad..... | 71 |
| CAPÍTULO IV..... | 72 |
| Presentación, análisis e interpretación de la información..... | 72 |
| Paso 1. comparación de incidentes aplicables a cada categoría..... | 72 |
| Paso 2. integración de las categorías y sus propiedades emergentes..... | 78 |
| Paso 3. delimitación de la teoría..... | 81 |
| Paso 4. redacción de la teoría..... | 83 |
| Categoría 1 percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva..... | 84 |
| Subcategoría conocimiento sobre la inclusión..... | 85 |
| Subcategoría falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad..... | 89 |
| Subcategoría, diagnóstico sobre la discapacidad..... | 95 |
| Categoría 2 necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión..... | 98 |
| Subcategoría capacitación docente en educación inclusiva..... | 98 |
| Subcategoría proceso de acompañamiento en la inclusión del estudiante..... | 103 |
| Subcategoría, prácticas pedagógicas incluyentes..... | 109 |
| Categoría 3 adaptación curricular..... | 113 |

| | |
|--|-----|
| Subcategoría ajustes al acuerdo de convivencia. | 114 |
| Subcategoría ajustes al sistema de evaluación y promoción. | 116 |
| Subcategoría ajustes al proyecto educativo institucional. | 118 |
| Categoría 4 participación y apoyo familiar..... | 120 |
| CAPÍTULO V..... | 125 |
| Consolidación de la teoría..... | 125 |
| Presentación..... | 125 |
| Justificación de los constructos..... | 126 |
| Propósitos del constructo teórico..... | 127 |
| Constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad..... | 128 |
| Proceso de socialización de los hallazgos..... | 144 |
| Registro fotográfico..... | 147 |
| CAPÍTULO VI..... | 155 |
| Reflexiones finales..... | 155 |
| Acciones sugeridas..... | 159 |
| Secretaría de educación departamental de Bolívar..... | 159 |
| Directivos docentes de la IETA de San Pablo..... | 160 |
| Docentes de aula de la IETA de San Pablo..... | 162 |
| Docente de apoyo pedagógico..... | 163 |
| Padres de familia de estudiantes en condición de discapacidad..... | 164 |
| Padres de familia de estudiantes sin condición de discapacidad..... | 164 |
| Referencias..... | 166 |
| Anexo A – 1..... | 181 |
| Guion de entrevistas..... | 181 |
| Anexo B – 1..... | 183 |
| Consentimiento informado de participación aplicado al docente..... | 183 |
| Anexo C – 1..... | 185 |
| Matriz de procesamiento de las entrevistas aplicadas a docentes de la Institución Etnoeducativa Técnica en Agroindustria y Sistemas de San Pablo..... | 185 |
| Anexo D – 1..... | 249 |
| Respuestas de validación de los informantes clave..... | 249 |
| Anexo E – 1..... | 254 |

Síntesis curricular de la autora y tutora..... 254

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Matriz general de categorías comparación de incidentes | 74 |
| Comparación de incidentes aplicables a cada categoría. | 75 |
| Integración de categorías y sus propiedades emergentes | 79 |
| Saturación e integración de las categorías. Matriz de categorías, subcategorías y propiedades finales | 82 |
| Reducción y saturación | 83 |

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Evolución del concepto de discapacidad | 46 |
| Figura 2. Tipos de discapacidad | 49 |
| Figura 3. Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva . | 98 |
| Figura 4. Necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión | 113 |
| Figura 5. Adaptación curricular | 120 |
| Figura 6. Categoría 4 participación y apoyo familiar | 124 |
| Figura 7. Rol del docente de apoyo pedagógico | 135 |
| Figura 8. Rol del docente orientador | 136 |
| Figura 9. Derechos de las personas con discapacidad | 138 |
| Figura 10 Estructura representativa de los constructos teóricos emergidos | 144 |
| Figura 11 Invitación para socialización de hallazgos a informantes | 145 |
| Figura 12. Enlace de conexión para socialización de hallazgos a informantes..... | 146 |
| Figura 13. Presentación con diapositivas para socialización de hallazgos a informantes | 146 |
| Figura 14. Inicio de socialización a informantes | 147 |
| Figura 15. Agradecimientos a informantes | 147 |
| Figura 16. Socialización de categorías a informantes | 147 |
| Figura 17. Socialización de matriz de categorías, subcategorías y propiedades finales a informantes | 148 |
| Figura 18. Espacio para preguntas y sugerencias | 149 |
| Figura 19. Cierre de la socialización | 149 |
| Figura 20. Formulario de Google diligenciado por los informantes como complemento de la socialización con los informantes | 152 |

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Tendencias en la Atención Integral de las personas con
Necesidades Especiales

**Constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del
docente que atiende a estudiantes con discapacidad**

Tesis presentada como requisito para optar al grado de Doctor en Educación

Autora: Dayra Iriarte
Tutora: Xiomara Rojas
Fecha: Junio 2024

Resumen

La educación inclusiva busca garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. El propósito general de la presente investigación es “Generar constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad”. Este estudio cualitativo adopta el paradigma interpretativo, utilizando la entrevista en profundidad y el guion de entrevista como técnica e instrumento de recolección de información, respectivamente. En el análisis e interpretación de los hallazgos se aplicó la teoría fundamentada y su método comparativo constante, con triangulación de datos para cada categoría. El contexto para el desarrollo de esta investigación fue la Institución Etnoeducativa Técnica en Agroindustria y Sistemas de San Pablo en el Municipio de María la Baja, los informantes fueron ocho docentes de básica y media. Con respecto a los hallazgos, emergieron cuatro categorías: Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva, necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión, adaptación curricular y participación y apoyo familiar. Los entrevistados resaltaron que la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad en la institución ha revelado deficiencias, tales como la falta de adecuación en la infraestructura y en el material de apoyo pedagógico. Asimismo, la carencia de formación y capacitación del docente para atender a estudiantes en condición de discapacidad, la necesidad de realizar ajustes razonables al Proyecto Educativo Institucional (PEI), manual de convivencia y sistema de evaluación y promoción, así como la baja participación de los padres en la formación de sus hijos.

Descriptor: docente, discapacidad, estudiante en condición de discapacidad, prácticas pedagógicas.

Introducción

La educación inclusiva es un derecho fundamental de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones o capacidades, esta involucra una gran responsabilidad social que debe ser asumida por los gobiernos, las escuelas, la familia y la sociedad en general.

En este contexto, el papel de los establecimientos educativos es esencial para garantizar una educación de calidad bajo los principios de inclusión; calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, tendientes a garantizar la eliminación de barreras y el pleno ejercicio de sus derechos. Esto requiere de un trabajo conjunto de los diferentes actores en el diseño de políticas educativas inclusivas, adaptaciones curriculares pertinentes, ajustes razonables, aprovechamiento de las TIC y gestionar el acceso a recursos entre ellos los digitales.

Igualmente, el rol del docente es esencial para garantizar que esa educación cumpla con los principios de la inclusión pues, en el caso de estudiantes en condición de discapacidad, atender a las necesidades de cada uno requiere de una práctica pedagógica fortalecida, basada en el conocimiento, la adaptabilidad y la empatía. En tal sentido, los desafíos que enfrentan los docentes al atender a esta población son diversos y complejos pues, cada educando posee características específicas, lo que exige una atención personalizada, flexibilidad curricular y ajustes razonables. Así como, la creación de un entorno inclusivo que promueva la participación y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes.

En consecuencia, el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente implica adquirir conocimientos especializados, competencias y habilidades que le permitan la planeación, selección de estrategias, metodología y recursos acorde a la caracterización de los alumnos, en aras de apoyar su aprendizaje y desarrollo integral.

Ahora bien, cuando un niño o adolescente ingresa a un establecimiento educativo, se espera que su aprendizaje se desarrolle sin ningún tipo de obstáculo y en igualdad de condiciones, en un espacio donde se promuevan sus derechos y garanticen su ingreso, permanencia y egreso, que no existan barreras que dificulten o impidan su desarrollo y proceso educativo.

No obstante, en la cotidianidad de la escuela empieza a encontrar esas barreras, ya que, lamentablemente aún hay establecimientos educativos que no cuentan con recursos, materiales, infraestructura, adaptaciones curriculares, personal de apoyo pedagógico y sus docentes no cuentan con la formación y capacitación para la atención a grupos diversos.

La Institución Etnoeducativa Técnica en Agroindustria y Sistemas de San Pablo en el Municipio de María la Baja (en adelante IETA de San Pablo) como cualquier establecimiento educativo debe ser garante de la calidad educativa que se imparte a los estudiantes en el marco de la educación inclusiva, acorde con las garantías de sus derechos como persona y del cumplimiento de la normativa vigente. Para esto, se hace necesario la gestión de una escuela inclusiva con los ajustes y adaptaciones pertinentes para la participación, evaluación y promoción de los estudiantes de forma equitativa y con garantías para su permanencia y el respeto a la diversidad.

Atendiendo a lo anterior, la presente investigación se desarrolló en torno a la generación de constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad, por tanto, se consultó e interpretó la percepción del maestro respecto a la forma en que se implementó el proceso de inclusión educativa de estos educandos partiendo de su experiencia y vivencias. Así como aspectos fundamentales de su práctica pedagógica.

Los constructos generados pueden servir como referente para la revisión y redireccionamiento del proceso de inclusión en la IETA de tal manera que, pueda ser considerada una verdadera escuela inclusiva. Así mismo, serviría de material de consulta para las demás instituciones educativas del municipio de María la baja y del resto del país.

Esta investigación se organizó en seis capítulos a saber.

El capítulo I denominado encuentro con la realidad, abarca los interrogantes de la investigación, los propósitos, el general y específicos y la justificación e importancia de la investigación.

El capítulo II nombrado una visión teórica, contempla los antecedentes desde el ámbito internacional y nacional, las bases teóricas – conceptuales, el contexto conceptual, las bases legales y los criterios éticos.

El capítulo III presenta el camino epistemológico y metodológico, que incluye la concepción paradigmática, el diseño de la investigación, contexto e informantes, las técnicas e instrumentos de la recolección de la información, los métodos de análisis e interpretación de la información y los criterios de rigor y calidad de la investigación.

En el capítulo IV se muestra el análisis e interpretación de los hallazgos siguiendo los pasos del método comparativo constante propuestos por Glaser y Strauss (1967).

En el capítulo V se presentan los constructos teóricos a partir de las categorías que emergieron del análisis interpretativo de los hallazgos.

En el capítulo VI se expresan las reflexiones finales relacionadas con los propósitos de la investigación.

Finalmente, se encuentran las referencias, los anexos y el currículum vitae de la autora de la investigadora y su tutora.

CAPÍTULO I

Encuentro con la realidad

Los derechos, vinculación y participación en la sociedad de las personas en condición de discapacidad son temas de interés y preocupación mundial de los que se ha venido hablando y legislando hace varias décadas. Organismos como: la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y las Naciones Unidas (ONU) entre otras, han orientado y comprometido a los Estados para garantizar a esta población el pleno ejercicio de sus derechos y su dignidad en condición de igualdad con el resto de las personas.

En ese orden de ideas, para hacer referencia a la educación inclusiva se cita el informe mundial sobre discapacidad de la OMS y Banco Mundial (2011), “la discapacidad es una cuestión de derechos humanos ya que estas personas sufren de desigualdad, están sujetas a que les violen su dignidad y se les niega la autonomía” (p. 10).

Este documento resalta la necesidad de cambios y transformaciones no sólo en el currículum de los establecimientos educativos, sino desde las políticas de gobierno para la inclusión, resaltando que era apremiante mostrar resultados de la implementación de esas políticas y prácticas, basados en el aumento de número de estudiantes vinculados al sistema y mejoras en materia de calidad educativa.

Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y protocolo facultativo (2006) expone que “las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”. (Art. 24, Num. 2, Lit. b)

Ante estas orientaciones, Colombia, definida en la Constitución Política de 1991 como Estado social de derecho en el que se reconoce la pluralidad, la participación y el respeto por la dignidad humana. Así a la educación como un derecho y un servicio público que se propone formar al individuo para el pleno ejercicio de sus derechos en la medida en que respeta los de los demás, resaltando los de la paz y la democracia (Art.

67) y en el Art. 68 menciona como obligación especial del Estado en la educación de las personas en condición de discapacidad o con capacidades excepcionales.

Por otra parte, el Estado colombiano en cumplimiento de los compromisos adquiridos en los acuerdos internacionales, crea algunas normas como la Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación (término corregido por la corte constitucional por “en situación de discapacidad”) y se dictan otras disposiciones.

Esta Ley se fundamenta en la dignidad y los derechos de las personas en condición de discapacidad para su total integración académica y social. Aquí se resalta la obligación del Estado en garantizar el acceso a la educación en todos los niveles sin ningún tipo de discriminación; bien fuera en los establecimientos oficiales, o por convenios con entidades gubernamentales o no gubernamentales.

En las últimas tres décadas estas personas han sido integradas al sistema educativo, no obstante, se inicia con una educación segregada a partir de la educación especial en centros especiales donde eran clasificados según la condición que presentaban, posteriormente se vinculan a la escuela con el modelo de integración educativa, donde aún son separados en las aulas especializadas. Actualmente el modelo de inclusión desde las diferentes normas y políticas se basa en la atención a la diversidad y a los derechos humanos. Al respecto Román et al. (2021) manifiestan,

El país ha pasado de una educación segregada, desarrollada a través de centros escolares reglares y centros escolares especiales, a una educación inclusiva donde estudiantes con estilos y ritmos de aprendizajes, así como con necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado, pueden recibir su formación en una misma aula regular de clases. (p. 95)

Después de varios procesos de creación de normas, para garantizar la educación inclusiva, el Ministerio de Educación Nacional, expide el Decreto No. 1421 de 2017 (en adelante Decreto 1421) “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad” y al mismo tiempo delega a los establecimientos educativos gran parte de la responsabilidad.

Conviene resaltar que, la presente investigación estuvo focalizada en la inclusión de personas en condición de discapacidad. Aunque soy consciente que en atención a la

diversidad existente en la población colombiana la educación inclusiva va dirigida a otros grupos poblacionales. De acuerdo con Román et al. (2021) Colombia,

Ha definido un modelo de inclusión compuesto de un conjunto de aristas, identificadas y relacionadas con grupos poblacionales vulnerables, tales como la población con discapacidad, capacidades y condiciones excepcionales, población étnica, poblaciones habitantes de frontera, población afectada por los grupos al margen de la ley y la población vulnerable por género y rol sexual como sujeto. (p. 95)

En atención a lo establecido en el Decreto 1421, Iriarte (2021) afirma que se integraron personas en condición de discapacidad al aula regular sin proporcionar las condiciones de atención requeridas para tal fin como son, capacitación docente, contratación de profesionales de apoyo pedagógico; acompañamiento, seguimiento y control de los entes territoriales a las instituciones; adecuación de la infraestructura, la flexibilización curricular, evidenciando la incoherencia entre lo señalado en la normativa y lo implementado en los establecimientos educativos.

Además, distan con lo planteado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo donde se promueve el reconocimiento de la dignidad humana y el goce de los derechos en igualdad de oportunidades. Generando el compromiso gubernamental de realizar modificaciones al sistema escolar en el que se debía asegurar que todos los niños y adolescentes con alguna condición fueran a la escuela regular en igualdad de oportunidades y sin discriminación. “Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”. (Art. 24, Num. 2, Lit. b)

La modificación del sistema escolar incluye una corresponsabilidad entre, las autoridades educativas quienes son las encargadas de dar cumplimiento a las leyes por medio del diseño y aplicación de políticas pertinentes y contextualizadas y hacer seguimiento a su cumplimiento; el establecimiento educativo con políticas institucionales enmarcadas en las necesidades reales de la población estudiantil; desde el rol del docente la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas que se reflejen en todo el proceso de interacción con los estudiantes y demás actores de la comunidad educativa; las familias y la sociedad en el cambio de concepción de la discapacidad y convertirse

en apoyo para su hijo o acudido. Según Contreras y Contreras (2012) la práctica pedagógica,

Representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo (sic), que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada individuo. (p. 197)

En concordancia con lo anterior, la practica pedagógica inclusiva se evidencia en el reconocimiento de la individualidad del estudiante al realizar los ajustes y adaptaciones partiendo de sus capacidades, necesidades e intereses durante la planificación y todo el acto educativo.

Basada en la situación antes descrita, consciente de que las escuelas deben ser garantes del desarrollo integral de todos los estudiantes y de una educación de calidad en igualdad de condiciones, surgió la necesidad de abordar la realidad de la Institución Etnoeducativa Técnica en Agroindustria y Sistemas de San Pablo en el Municipio de María la Baja, en el Departamento de Bolívar, que es de carácter oficial y ubicada en zona rural.

En la institución, durante las últimas dos décadas han sido admitidos estudiantes en condición discapacidad; no obstante, a partir del año 2018 se incrementó el ingreso de niños y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades, físicas, auditivas, visuales, intelectuales, psicosociales (esquizofrenia) y múltiples; situación para la que no estaba prepara, ya que no contaba con los recursos y acompañamiento requeridos para tal fin, tales como un currículo flexible, apropiación de la norma por parte de directivos y docentes, adecuaciones en la infraestructura, docentes con formación para atención a este tipo de población, conocimiento y aplicación de la ruta de atención establecida el Decreto 1421. Situación que le impide el cumplimiento del objetivo de la inclusión y el logro de la educación de calidad que se pretende.

En consecuencia con lo anterior, puedo agregar que la realidad institucional en lo referente a la implementación de la educación inclusiva muestra un escenario en el que, el personal docente carece de la formación necesaria para la atención de personas en condición de discapacidad, aún no se han establecido criterios para su atención,

evaluación y promoción; carece de un documento oficial de caracterización del estudiante, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA); los ajustes razonables a los que hace referencia el Decreto 1421 y los PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) que permitan brindar una atención acorde a las necesidades y capacidades del educando en todas las áreas del conocimiento.

Otro aspecto relevante, es que la mayoría de los estudiantes no cuentan con un concepto o certificación médica que diagnostique el tipo de discapacidad, el cual es requerido para su registro en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), o en su defecto una valoración psicopedagógica o neuro pedagógica que permita conocer su condición.

Por otra parte, en aquellos casos donde los padres o cuidadores aportan los documentos antes mencionados al momento de la matrícula o posteriormente, la información no es suministrada a los profesores. Este desconocimiento de la discapacidad por parte del docente sumado a la falta de formación en procesos inclusivos, le resta al educando la posibilidad de alcanzar los objetivos de la inclusión, limitando su aprendizaje, la oportunidad de igualdad y equidad, puesto que, aunque algunas condiciones se identifican con cierta facilidad, existen otras que no se perciben sino hasta tanto el profesor identifica aspectos en su desempeño en el aula desde lo académico o actitudinal que no permiten el cumplimiento de los objetivos y evidencias de aprendizaje propuestos en la planeación.

En ese orden de ideas, se puede priorizar una de las situaciones que representan amenaza para la educación inclusiva, como es la práctica pedagógica del docente, quienes desde su formación inicial no cuentan con la preparación para trabajar en el marco de la inclusión. Al respecto, Jiménez y Ortega (2018) en una investigación realizada con un grupo de profesores, manifiestan que estos reconocieron “su escasa o nula formación para trabajar con estudiantes con discapacidad” (p. 98).

Habría que decir también que los procesos de capacitación ofrecidos por las entidades territoriales son limitados y se dirigen a un número reducido de personas. Así pues, los docentes que carecen de los conocimientos y estrategias para llevar a cabo una práctica pedagógica integral enfrentan dificultades y recurren a la autoformación, en aras de garantizar la participación y permanencia del estudiante en el aula.

En la postura de Jiménez y Ortega (2018) el proceso no avanza porque “el Estado continúa delegando en las secretarías de educación la contratación del personal de apoyo que se requiere para el proceso pedagógico, igualmente el proceso formativo de los maestros que están en contacto cotidianamente con el estudiante con discapacidad” (p. 94)

Se debe agregar que la infraestructura de la institución, que no cuenta con las adecuaciones para el desplazamiento seguro de los estudiantes hacia el aula de clases, la unidad sanitaria o espacios de apoyo pedagógico como biblioteca, sala de informática, laboratorios entre otros pues, carece de rampas. Situación que les obliga a los niños a solicitar ayuda y acompañamiento de los docentes y compañeros para acceder a cualquiera de estos lugares.

También se puede decir que la práctica pedagógica del docente se ve fuertemente afectada por la falta de material didáctico y el trabajo con aulas donde el número de estudiantes oscila entre 35 y 40 niños y con poca ventilación. Al respecto la OMS y Banco Mundial (2011) afirman que,

Cuando las clases son numerosas y no se dispone de recursos adecuados para la inclusión, es posible que los resultados sean difíciles para todas las partes involucradas. Los niños con discapacidad que asisten a una clase general tendrán malos resultados si el docente y sus compañeros no pueden proporcionar el apoyo necesario para su aprendizaje, desarrollo y participación. La educación de estos niños suele terminar cuando completan la escuela primaria, como lo confirman las bajas tasas de transición a niveles más elevados de educación (p. 239).

No obstante, en medio de las situaciones descritas resalta la actitud y preocupación del docente respecto a la sana convivencia en el aula, el fomento del respeto por las diferencias y la no discriminación entre estudiantes. Así como la preocupación por la realidad institucional en materia de inclusión, solicitar al padre de familia reportes o conceptos médicos o diagnósticos, pedir orientaciones a la docente de apoyo y la intención de algunos por la autoformación para adquirir orientaciones generales sobre aspectos de su interés.

Adicional a todos los aspectos detallados, como consecuencia de la implementación de la educación inclusiva en Colombia, se tiene que en el año 2020 la humanidad fue sorprendida por el COVID-19, decretada por la OMS como pandemia.

Ante esto, la presidencia de la República de Colombia expide el Decreto No. 417 del 17 de marzo de 2020, "por el cual se declara un estado de emergencia económica, social y ecológica en todo el territorio nacional". Situación inesperada para la que el pueblo colombiano no estaba preparado, demandando una serie de cambios estructurales que impactaron el funcionamiento de las diferentes esferas de la sociedad.

La educación también se vio afectada y obligada a realizar ajustes en los procesos,

La crisis ha enfrentado al sistema con la exigencia de buscar alternativas para garantizar la continuidad del servicio. De un día para otro, las instituciones educativas han debido encontrar la forma de mantener el contacto con los estudiantes y sus familias, adaptando su funcionamiento a la nueva realidad. Las respuestas se han originado en gran parte en las escuelas, que se han visto en la necesidad de cambiar su forma de operar (Granados, 2020, p. 66).

La comunidad educativa de la IETA de San Pablo también enfrentó la nueva realidad producto de la crisis por COVID-19, lo que ratificó la brecha existente entre la zona rural y la urbana en cuanto a condiciones de vida y educación. Situación que ha sido imposible superar y que reafirma la desigualdad en Colombia.

La IETA de San Pablo al igual que muchas instituciones en el país se vio obligada a realizar cambios en "su forma de operar", tales como las clases remotas, con el agravante de estar en una comunidad que carece de un operador para el servicio de internet, además de no contar con equipos para que sus estudiantes participaran en los encuentros virtuales, entre otras razones, porque las tablets y computadores que existían habían sido hurtados.

Al respecto, la CEPAL - UNESCO (2020) sostienen,

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia dificulta la socialización y la inclusión en general. (p. 7)

Por su parte los docentes, debieron comprender que todo lo existente en materia curricular en sus instituciones educativas, estaba diseñado y programado para la presencialidad, jamás visionaron algo como lo que se vivió. Razón por la que se realizaron los ajustes pertinentes para poder atender a sus estudiantes y procurar con

las posibilidades existentes una educación con la mayor calidad que las condiciones actuales le permitían.

Además, se puede decir que algunos de ellos con pocas competencias en tecnologías, en muy poco tiempo aprendieron lo básico sobre el manejo de plataformas y aplicaciones para el desarrollo de sus clases y el diseño de guías de aprendizajes, evaluaciones y material de apoyo; los cuales también debían garantizar que llegara a manos de los estudiantes.

No obstante, los niños, adolescentes y jóvenes al igual que sus docentes debían aprender de la nueva condición, asimilar una serie de eventos que los alejaron del aula de clase, de sus profesores, compañeros y hasta de la hora de la merienda, adaptarse a un estilo de aprendizaje distinto y luchar por continuar en el sistema.

En especial, aquellos estudiantes en condición de discapacidad que han sido afectados por la implementación de una inclusión con falta de garantías y que en palabras de Moreno et al. (2020) presentaban una desventaja de base “La ausencia de recursos, así como las barreras para el acceso a la información, a los contenidos y a los materiales han sido los principales lastres en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (p. 7)

Esta circunstancia se convirtió en una preocupación más desde la práctica del docente, pues con la presencia de los estudiantes en el aula se evidenciaban limitaciones para su atención, desde la distancia la situación se tornaba más compleja puesto que aprender desde casa con padres que no poseían las herramientas, conocimientos o formación para apoyarlos en el proceso, requería de mayor esfuerzo, compromiso y preparación por parte del docente para orientarles. Más cuando no se contaba con ajustes razonables ni un PIAR.

En el retorno a la presencialidad se reafirmó la necesidad de una transición a escuela inclusiva, puesto que en la autoevaluación institucional realizada a inicios del año 2021, el equipo encargado del eje de gestión directiva al abordar el componente de políticas de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural, asignó una valoración baja, exponiendo diversas situaciones que evidenciaban la falta de procesos o prácticas inclusivas a nivel de la IETA, haciendo énfasis en las

personas en condición de discapacidad y la urgencia de formalizar su atención con acciones articuladas en las que debían involucrarse todos los actores educativos.

En esta autoevaluación se conceptuó que la docente de apoyo y algunos directivos habían realizado ciertas actividades con organizaciones municipales, pero que al no hacer parte de un plan de trabajo resultaban desarticuladas y de desconocimiento por parte de los docentes.

En ese orden de ideas, resulta apremiante que los directivos tomen la decisión de generar espacios para el análisis de la realidad institucional respecto a los procesos de inclusión, la comunicación institucional, el ambiente escolar y la práctica pedagógica del docente, para adelantar las acciones pertinentes en cuanto a la resemantización del PEI, los ajustes al manual de convivencia, al sistema de evaluación y promoción. En aras de garantizar la equidad e igualdad en el acceso y permanencia del estudiante en el sistema.

Ante esta perspectiva, se plantearon las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es la percepción del docente en relación con la educación inclusiva en la atención de estudiantes en condición de discapacidad?
2. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que utiliza el docente para la atención de estudiantes en condición de discapacidad?
3. ¿Qué elementos estructurarán un constructo teórico para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad.

Propósitos específicos

1. Interpretar la percepción del docente en relación con la educación inclusiva en la atención de estudiantes en condición de discapacidad.
2. Caracterizar las prácticas pedagógicas que utiliza el docente para la atención de estudiantes en condición de discapacidad.

3. Estructurar los aspectos que integraran un constructo teórico para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad.

Justificación e importancia de la investigación

El respeto como base de las relaciones humanas permite el reconocimiento y aceptación del otro en su individualidad. Cuando los miembros de una sociedad incorporan el concepto de inclusión están considerando elementos como la equidad, igualdad y diversidad desde diferentes sectores como la salud, educación, empleo, financiero, entre otros.

De acuerdo con la UNESCO (2020c) la inclusión es un concepto difícil de definir por su carácter polifacético, no obstante, considera que “se trata de un proceso: medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada”. (p. 11).

En el campo de la educación, la inclusión representa una oportunidad para que las personas se vinculen y participen en la escuela con mejores condiciones y oportunidades basadas en el respeto a la dignidad humana y el desarrollo de competencias personales y socioemocionales que le aseguren su plena participación en la sociedad; toda vez que se eliminen las barreras existentes para tal fin.

De acuerdo con el Foro de Cali (2019) “el reto es asumir una perspectiva inclusiva que reconoce la diversidad como una cualidad humana transversal y presente a lo largo de toda la vida, de modo que en educación “todos significa todos” (p. 5). En este sentido, la práctica pedagógica de los docentes juega un papel preponderante; según el MEN (2018) este debe participar en el equipo que realice la valoración pedagógica que permite caracterizar al estudiante; identificando entre otros habilidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; y en el diseño del PIAR para adaptar su planeación de aula de acuerdo con los aspectos identificados, procurando la motivación, desarrollo, aprendizaje y el sentido a su participación en la vida escolar.

En contraste con anterior, la realidad de la IETA de San Pablo no ha permitido que sus estudiantes logren pertenecer a un escenario de inclusión y equidad que garantice sus derechos. Hecha esta salvedad, considero que pretender generar

constructos teóricos orientados al fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a personas en condición de discapacidad, representa un reto personal, porque he tenido a cargo adolescentes y jóvenes con alguna condición, comparto la preocupación de mis compañeros, siento la necesidad de fortalecer mi práctica e identifico la importancia de una transición institucional a escuela inclusiva.

Asimismo, las evidencias emergentes que caracterizan la realidad muestran que a pesar de la normativa que hace referencia a la inclusión, específicamente el Decreto No. 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, este aún se encuentra distante de la cotidianidad de la institución debido a que no se generan los ambientes inclusivos.

Los elementos que sustentan esta aseveración resaltan que las capacitaciones a docentes son mínimas, no se poseen las herramientas pedagógicas para la atención, evaluación y promoción de los estudiantes, generándoles riesgo de vulnerabilidad y posible exclusión.

Teniendo en cuenta que la educación inclusiva es una meta del ODS 4 y que en el Plan Decenal de Educación 2016 – 2026, en adelante (MEN, 2017b) se contempla como primer desafío estratégico,

Crear un sistema integral de formación y cualificación docente que busque desarrollar las habilidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y socioemocionales, que permiten al docente el manejo adecuado de los contextos escolares, potenciando en sus estudiantes las competencias necesarias para enfrentar los restos del siglo XXI. (p. 40)

Se puede decir que la presente investigación hará un aporte al cumplimiento de algunas de esas expectativas, lo que lleva a indicar que su relevancia social se sustenta en la oportunidad de mejorar la atención educativa a niños y adolescentes en condición de discapacidad para la eliminación de barreras y el desarrollo de competencias que le garanticen su participación en la sociedad.

Su contribución en un cambio de percepción sobre las deficiencias identificadas a cerca de la forma en que se ha implementado el proceso de inclusión, tanto en los miembros de la comunidad educativa de la IETA de San Pablo como a nivel nacional.

Proporciona elementos para la cooperación entre padres de familia y conformación de redes de apoyo.

En lo teórico, los constructos que emergieron de la presente investigación se consideran un aporte significativo para la institución, otros establecimientos educativos del municipio de María La Baja y a la educación colombiana en el área de inclusión; al convertirse en un referente teórico para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas institucionales, la importancia del trabajo en equipo y los ajustes razonables que se requieren en la transición a escuela inclusiva.

Alerta a las autoridades educativas a cerca de la relevancia del seguimiento y control a los procesos inclusivos en las instituciones del país.

A los encargados del diseño de las políticas educativas la urgencia de revisar la normativa existente para realizar ajustes en aspectos que aún se consideran excluyentes como el caso del Decreto No. 366 de 2009 que pone como requisito el reporte de mínimo diez estudiantes con alguna condición para el nombramiento de un docente de apoyo o diez que presenten discapacidad auditiva para la asignación de un intérprete de lenguaje de señas colombiana.

Desde lo metodológico, se cuenta con un estudio inductivo en el que emerge un constructo a partir del estudio de la realidad desde la perspectiva de los actores en su contexto al utilizar la teoría fundamentada y su método comparativo constante que adquiere confiabilidad por la triangulación de datos.

De igual forma, la presencia de criterios éticos durante la investigación en el manejo de la información que parte de la selección de informantes que hayan trabajado con niños, adolescentes y jóvenes en condición de discapacidad, cuya participación fue voluntaria y ratificada por un consentimiento informado basado en fundamentos legales. Además de la transcripción textual de los datos suministrados en las entrevistas y confirmación de la interpretación de estos a través de la validación comunicativa con los informantes.

Finalmente, se pueden nombrar los beneficiarios de esta investigación que son:

1. Docentes quienes, a partir del trabajo en equipo interdisciplinar generen los escenarios para, reflexionar sobre su práctica pedagógica, identificar sus necesidades de formación, compartir experiencias y estrategias pedagógicas y didácticas para mejorar su praxis en el aula; y contar con lineamientos claros para trabajar, evaluar y promover a sus estudiantes.

2. Padres de familia, quienes a partir de la implementación de prácticas inclusivas institucionales podrán contar con acompañamiento y orientación por parte de personal de la IETA, una atención acertada para sus hijos y el conocimiento de la forma en que estos serán evaluados y promovidos.

Asimismo, aumentará el nivel de toma de conciencia sobre la importancia de su rol en el proceso educativo de su hijo, con mayor participación en la institución ya que, “Los padres y los cuidadores tienen una responsabilidad frente a la garantía del derecho a la educación inclusiva” (MEN 2018, p. 7)

3. Estudiantes, toda vez que su condición en la institución se vería mejorada significativamente en cuanto a atención, evaluación, promoción y plena participación sin ningún tipo de discriminación.

4. Institución educativa. Que a partir de espacios de reflexión sobre la realidad institucional conducentes a identificar las barreras que impiden la creación de entornos pedagógicos inclusivos, realicen los ajustes razonables y se apropien de conceptos como flexibilización y adaptación curricular, DUA, PIAR y refuerzos escolares, para su transición a escuela inclusiva.

Sin embargo, no se puede desconocer que la comunidad educativa sería beneficiada; puesto que mejoraría la percepción que se tiene sobre la forma en que se ha implementado el proceso de inclusión y los directivos podrán fortalecer los ejes de gestión.

Estos beneficios a la vez se convierten en aportes a esta investigación dando cumplimiento a su propósito general ya que, los docentes adquieren conocimientos, e implementan estrategias metodológicas y didácticas que fortalecen su práctica pedagógica. En la medida en que la institución educativa y demás actores adopten las recomendaciones aquí presentadas para la promoción de una cultura inclusiva bajo los principios de equidad, igualdad y calidad.

Lo anterior orienta a considerar como aportes de esta investigación a la ciencia, en primer lugar, la existencia de una tesis doctoral que despierte el interés por nuevas investigaciones que aporten teorías acerca del tema, puesto que, durante la revisión documental para el marco teórico identifiqué que existen múltiples investigaciones sobre inclusión y la forma en que se implementó el proceso en el país, pero el número de

estudios sobre la práctica pedagógica del docente en torno a la discapacidad es más reducido. Adicionalmente, la posibilidad de sistematizar experiencias de prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes de la IETA de San Pablo y de instituciones del resto del país a través de sus estudios de postgrado.

CAPÍTULO II

Una visión teórica

La educación como derecho inalienable representa una preocupación mundial y su protección se vincula a otros derechos como la igualdad en condiciones plenas y no distinción. En el caso colombiano la Constitución política en su Art. 67 la define como un servicio público con función social y establece una corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y la familia para garantizarla por lo menos hasta noveno grado.

El carácter social de la educación no solo en Colombia sino a nivel mundial la orienta a atender a la diversidad existente en las sociedades actuales a través de procesos inclusivos donde, las oportunidades de acceso, permanencia y egreso sean iguales para todos partiendo de los principios definidos por la Ley 1618 como son calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad. Para el Foro de Cali (2019) “el concepto de inclusión se ha ido ampliando, enfatizando la necesidad de llegar a todos los alumnos, bajo el supuesto de que cada alumno es igual de importante y tiene derecho a recibir oportunidades educativas relevantes, equitativas y efectivas” (p. 1).

Ante esta perspectiva, el rol del docente y su práctica pedagógica adquieren protagonismo para garantizar que la educación que reciban los estudiantes sea realmente de calidad y cumpla con los principios de inclusión y equidad. Cabe recordar que, aunque la educación inclusiva está dirigida a diferentes grupos poblacionales considerados vulnerables y aquellos como sujetos de especial protección constitucional, la presente investigación está focalizada a personas en condición de discapacidad.

En este capítulo inicialmente se realizó una revisión de investigaciones precedentes de trascendencia nacional e internacional concernientes a la práctica pedagógica del docente en relación con la educación inclusiva de personas en condición de discapacidad y que se configuran como antecedentes.

Posteriormente, se procedió con un análisis de las bases teóricas vinculadas al objeto de estudio y, por último, una recopilación de aquellas normas en el ámbito nacional e internacional en torno a la educación inclusiva de esta población que se convierten en marco legal.

Antecedentes de la Investigación

La exclusión de las personas en condición de discapacidad en las diferentes esferas de la sociedad a lo largo de la historia ha dejado huellas imborrables y una deuda social, política y cultural con la condición humana de esta población y sus familias. Ante esto, se hace necesario que los establecimientos educativos realicen aportes significativos para eliminar las barreras existentes y generar conciencia sobre la importancia de prácticas pedagógicas inclusivas en favor de su dignidad y derechos.

Los antecedentes constituyen una base importante para toda investigación y presentan experiencias desarrolladas sobre la temática abordada, “consiste en exponer la forma en que la investigación planeada se apoya en otras ya hechas en este terreno”. (Monje, 2011, p. 76). A continuación, se exponen algunas investigaciones vinculadas con la práctica pedagógica del docente en relación con la educación inclusiva de personas en condición de discapacidad en el ámbito internacional y nacional.

En el ámbito internacional

Ramírez (2022), realizó en Trujillo, Perú, una tesis doctoral titulada “La práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo: Revisión sistemática”. Su propósito fue “Analizar la actitud de la práctica pedagógica hacia el aprendizaje inclusivo”. El estudio cualitativo, adoptó el paradigma interpretativo y el método estudio de caso.

Dentro de los hallazgos se encuentra que la educación y aprendizaje inclusivo son importantes para abordar y dar respuesta a la diversidad de las necesidades de los educandos, para fomentar una mayor participación en el aprendizaje y reducir la exclusión tanto dentro como fuera del sistema educativo; algunos factores como la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora un docente son factores que repercuten en su actitud hacia los procesos de inclusión y es importante recalcar que el aprendizaje inclusivo y el estudio de las prácticas pedagógicas inclusivas se ha venido desarrollando en diferentes niveles educativos, y que para el sustento de esta práctica es fundamental apoyarse en bases teóricas.

El antecedente mencionado, se vincula con la presente investigación en la intención de conocer aspectos relevantes de la práctica pedagógica del docente, y su percepción sobre la implementación del proceso de inclusión educativa y la influencia de algunos procesos sobre la actitud que asumen. El hecho de que no se dan procesos

inclusivos sino de integración escolar, la formación docente como fundamento para su desempeño profesional.

En el Principado de Asturias, localizado en España, Pérez (2022) llevó a cabo una tesis doctoral titulada “Evaluación de las necesidades del profesorado de educación infantil y primaria para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en el Principado de Asturias”. Su objetivo principal era “identificar las necesidades que presenta el profesorado en activo de las etapas de educación infantil y primaria en Asturias ante el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula y recoger propuestas de mejora en la labor de los especialistas de apoyo como agentes dinamizadores de la inclusión en los centros educativos”. El enfoque de esta investigación es mixto haciendo uso de una metodología mixta y un diseño exploratorio secuencial mixto.

Entre los resultados se resalta que, se identifican barreras para la inclusión como las políticas de gestión educativa adoptadas por los administrativos, falta de organización en los centros y de recursos, tiempos y espacios para el asesoría y formación docente. La asignación de los recursos es condicionada a la existencia de un diagnóstico y la falta de preparación de los docentes. Se destaca la colaboración como eje fundamental para la consecución de los objetivos y desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje y finalmente destacan la importancia de una cultura inclusiva, uso de metodologías activas y la participación o apoyo de las familias en el proceso de inclusión y la importancia de trabajar con las familias.

El trabajo de Pérez (2022) se vincula con esta investigación en la medida en que se identifican elementos comunes que impiden o se convierten en barreras para la implementación de un proceso inclusivo a nivel institucional, como la falta de preparación y orientación del docente, de materiales de trabajo, de políticas institucionales encaminadas a la inclusión, asignación de tiempos, espacios y recursos. Considerar la necesidad de implementar una cultura inclusiva, mejoras en la práctica pedagógica del docente y la participación de las familias en todo el proceso tanto con sus hijos como en las relaciones con el establecimiento educativo.

En Azuay, Ecuador, Ortega (2021) llevó a cabo una tesis titulada “Guía metodológica para la preparación docente en el desarrollo de prácticas inclusivas para la enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura en la básica superior”. Su objetivo

principal fue “Diseñar una guía didáctica metodológica para la preparación docente en el desarrollo de prácticas inclusivas para la enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura en la básica superior de la Escuela EGB “Domingo Savio””. El enfoque de esta investigación es cualitativo, haciendo uso del paradigma interpretativo y el método de estudio de caso.

De los resultados obtenidos se resalta que, identificaron dificultades en las prácticas inclusivas, debido a una falta de uso de metodologías que permitan tomar en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, donde el uso del tiempo no se toma en cuenta para el diseño de la Planificación de Unidad Didáctica (PDU), haciendo que muchas actividades no se puedan realizar; utilizan un único instrumento para la realización de evaluaciones, lo que no toma en cuenta la condición de discapacidad; los docentes asocian inclusión con adaptaciones curriculares y necesidades educativas asociadas a la discapacidad. Además, los elementos físicos del aula no se toman en cuenta y dependen de elementos como el proyector y metodologías repetitivas.

La importancia de este trabajo, para la presente investigación radica en la identificación de los aspectos más relevantes en el proceso de inclusión como la necesidad de asesoría y capacitación al docente sobre como trabajar con estudiantes, la importancia de las adaptaciones y flexibilización curricular como eje fundamental de las escuelas inclusivas y en este vincular la evaluación; el condicionamiento del diagnóstico como requisito para asignar los recursos económicos y humanos. Además, que el ejercicio profesional con inclusión crea la necesidad de conocimientos sobre la temática.

En el ámbito nacional

En Yopal Casanare, Lizarazo (2023) realizó una tesis titulada “Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia”. Se planteó como objetivo “Generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en la educación básica primaria en Colombia, para atender a la diversidad de sus estudiantes desde el marco del enfoque pedagógico de educación inclusiva”. Abordada metodológicamente desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y utilizó como método la fenomenología social.

Entre los hallazgos se puede señalar que, aunque existe una normativa clara sobre atención a estudiantes en condición de discapacidad, los docentes no reciben formación y acompañamiento; en aulas numerosas se complejiza el proceso de planeación, desarrollo de clases y evaluación contextualizado a las necesidades del estudiante. Se garantiza el acceso a todos sin distinción, implementan procesos de sensibilización a los estudiantes, a su vez, tienen en cuenta los lineamientos establecidos en la norma, entre esos el PIAR y se destaca que la institución en su PEI se define como inclusiva.

La relación de este trabajo, para la presente investigación radica en el desconocimiento del marco normativo de la inclusión requiriendo procesos de sensibilización y capacitación para los docentes, cómo el trabajar en aulas numerosa se convierte en una barrera para la planeación y desarrollo de clases. En la admisión de estudiantes sin discriminación por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa.

A diferencia del contexto investigado, aquí se tienen en cuenta las directrices de la norma, contextualizan la evaluación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, elaboran PIAR y se desarrollan procesos de sensibilización.

En Bogotá, Medivelso (2021), realizó un estudio denominado “Caracterización de la práctica pedagógica con población en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero Su Santidad de la ciudad de Bogotá D.C.”. Se planteó como objetivo “Caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad”. Para el desarrollo de la investigación, se apoyó en el paradigma socio-crítico, bajo el enfoque cualitativo de investigación y con el uso del método etnográfico.

De los hallazgos se puede destacar que, se considera que el entorno escolar es un lugar de encuentro social donde surgen diferentes tipos de relaciones entre profesores y alumnos en el aula día a día; las prácticas pedagógicas se encuentran direccionadas por tres competencias; relacional, didáctica y líder de aula, y las prácticas de cada docente se encuentran ligadas a sus competencias personales, experiencias y sus métodos de enseñanza, mas no por orientaciones institucionales o comunes; las prácticas pedagógicas de los docentes son integradoras usando lenguajes que faciliten

el relacionamiento con otros estudiantes y permitan eliminar falsos estigmas y estereotipos sobre ellos por su condición

La vinculación de este trabajo con la presente investigación radica en la falta de apropiación de la normativa, que las prácticas pedagógicas son integradoras, el docente desarrolla su trabajo de acuerdo con su formación inicial que carece del componente inclusivo, por lo que se siguen por su estilo tradicional. La falta de direccionamiento institucional que establezca unos lineamientos claros para el trabajo inclusivo y que se hacen esfuerzos por generar un buen ambiente en el aula donde se respete al otro.

Maestre y Martínez (2020) en Cartagena de Indias realizaron una investigación titulada “Prácticas pedagógicas inclusivas apoyadas en TIC en la Institución Educativa Ciudad de Tunja, Cartagena Bolívar”. El objetivo que se planteó fue “Generar estrategias apoyadas en TIC que fortalezcan las prácticas pedagógicas desde una educación inclusiva en preescolar y básica primaria en la Institución Educativa Ciudad de Tunja”. El enfoque aplicado a este estudio fue mixto y con el uso del método descriptivo.

Se puede resaltar entre los hallazgos que la flexibilidad curricular se convierte en un pilar fundamental para una verdadera inclusión, así como el uso de estrategias y herramientas que permiten potenciar el aprendizaje de los estudiantes que deben ser el centro del proceso de aula, es aquí donde aparecen las TIC como herramientas que favorecen estos procesos, los docentes expresan que no se sienten capacitados en competencias pedagógicas y tecnológicas para el manejo de éstas y a su vez, en estrategias para la atención de los niños con necesidades educativas que requieren apoyo diferenciado; ante esto, la solución que tienen los docentes es recurrir a la autoformación para mitigar el poco conocimiento y uso de las TIC como herramientas de apoyo para sus prácticas pedagógicas.

La relación de esta investigación y mi tesis doctoral se fundamenta en la intención de fortalecer la práctica pedagógica del docente, en la falta de formación de este como barrera para desarrollar acciones que denoten un ambiente inclusivo; optar por la autoformación como forma de adquirir competencias metodológicas y didácticas para el trabajo en el aula.

En Cota Cundinamarca, Colombia Oviedo (2020) realizó un estudio titulado “La educación inclusiva: en las prácticas pedagógicas de maestros del gimnasio campestre

San Francisco de sales”. Se planteó como objetivo “comprender las prácticas pedagógicas y evaluativas desarrolladas por los maestros del Gimnasio Campestre San Francisco de Sales del municipio de Cota (Cundinamarca), para atender a la diversidad de sus estudiantes desde el marco del enfoque pedagógico de educación inclusiva. Abordada metodológicamente desde el enfoque cualitativo de tipo descriptivo y utilizó como método el estudio de casos.

Dentro de los hallazgos se pueden destacar, la identificación de barreras en la práctica pedagógica del docente ligadas a la falta de claridad sobre el concepto de educación inclusiva, al desconocimiento de la norma y toda la documentación requerida para la atención de los estudiantes. Así como la barrera cultural de clasificarlos como normal y especial. Además, la falta de formación y capacitación docente sobre inclusión y el desconocimiento de conceptos como DUA y PIAR redundan en errores de tipo didáctico y metodológico durante la planeación y desarrollo de la clase que se reflejan en la poca o nula participación del estudiante, evidenciándose integración y no inclusión. Al mismo tiempo identificó que no se concibe la participación de la comunidad educativa

Aspectos como la necesidad de conocimiento del Decreto 1421 por parte del cuerpo docente, pasar de integración escolar a inclusión educativa, los ajustes al PEI, implementación del DUA y mejoras en la práctica pedagógica del maestro, se convierten en elementos afines entre el establecimiento educativo objeto de estudio de Oviedo y la IETA de San Pablo para la implementación de una educación inclusiva de calidad donde se eliminen las barreras existentes.

Bases teóricas – conceptuales

En la opinión de Arias (2012), “las bases teóricas implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado”. (p. 107). En lo que respecta al presente trabajo se seleccionan algunos autores que exponen ideas fundamentales relacionadas con la educación inclusiva, la práctica pedagógica del docente, los derechos de las personas con discapacidad, y otros referentes a la realidad y crisis que vivió el mundo y la educación como consecuencia de la pandemia por COVID-19.

Antes de continuar, considero pertinente hacer una aclaración relacionada con la terminología que aparece en la presente investigación producto de la revisión

documental y que actualmente se considera inapropiado utilizar por considerarse de carácter despectivo y discriminador, tales como "necesidades educativas especiales", "discapacitado", "impedido", "persona con limitaciones", "persona con discapacidad" y "estudiante con discapacidad". Sin embargo, por corresponder a ideas de otros autores, deben permanecer sin modificaciones.

Conceptualización sobre educación inclusiva

La ONU (2015) en la Agenda 2030 Para el Desarrollo Sostenible, definida como “un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad” (p. 1), fija unos objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y estos a su vez se plantean unas metas las cuales son de aplicación universal. El ODS 4 educación de calidad, se propone “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (p. 16).

Este objetivo reconoce la educación como un derecho fundamental e instrumento para la construcción de una sociedad más justa y sin ningún tipo de distinción por etnia, género, ideologías, condición económica, discapacidad u otra; razón por la cual aspectos como la equidad, igualdad, pertinencia e inclusión cobran importancia en la obtención de la calidad educativa que deben recibir todas las personas en el mundo.

Entre las metas propuestas, se encuentra la 4.5 que busca a 2030,

Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2015, p. 19).

Ante el reto de asumir la promoción del principio de igualdad y equidad en cuanto a condiciones y oportunidades para todos, uno de los medios para su implementación es la meta 4a. que se propone “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas en condición de discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”. (ONU, 2015, p. 20),

Esta meta va direccionada a favorecer a toda la población estudiantil con o sin condición de discapacidad y para ello se requiere mayor atención a las características y necesidades de los establecimientos educativos que abarca la flexibilización curricular,

adecuación de las plantas físicas, la práctica pedagógica del docente, la calidad de la educación que se ofrece, y la forma en que se plantea la convivencia pacífica dentro del proyecto educativo institucional (PEI).

Educación inclusiva.

Según la UNESCO (2009), la educación es la base para insertar en la sociedad principios como la justicia e igualdad, por tanto, una forma de lograr la Educación Para Todos es la educación inclusiva que define como, “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (p. 8), que esta debe ser el referente para el diseño de políticas y prácticas educativas con un enfoque diferencial en tanto se reconozca la diversidad. Por su parte, el Decreto No. 1421 la define como,

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Art. 2.3.3.5.1.4. Num. 7)

En otras palabras, la educación inclusiva es el proceso que promueve la vinculación de todos los estudiantes al aula regular independiente de sus características o necesidades individuales para potenciar sus aprendizajes, habilidades y eliminar las barreras que limitan su verdadera participación en la vida escolar. Así como desarrollar un sentido de pertenencia.

Parte del reconocimiento de la educación como derecho, el respeto y aceptación de la diversidad por lo que pretende dar solución al problema de exclusión que ha afectado a la población considerada vulnerable; por tanto, se requiere una renovación en la cultura escolar, las practicas pedagógicas basadas en fundamentos de educación, aprendizaje y tecnología, y la organización del sistema educativo.

De ahí que la inclusión, se ha constituido en el mayor reto de los sistemas educativos del mundo, pues la creación de normas referente al tema debe generar políticas públicas coherentes, contextualizadas, explícitas, realizables y sin

discriminaciones implícitas. Pues no basta con legislar si en la práctica todo está sujeto a la disponibilidad y voluntades de los gobernantes para la asignación de recursos; haciendo que cada vez las brechas (población vulnerable, tecnológicas, entre zonas rurales y urbanas) sea más grandes.

Desde la posición de Parra (2010), la educación inclusiva “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (p. 77).

El autor considera la importancia de diferenciar la educación inclusiva de la integración educativa, en la medida en que busca eliminar las diferencias y exclusiones ante la oportunidad de acceso a la educación desde la escuela regular de todas las personas dentro de su contexto, con ajustes acordes a las características y necesidades individuales. En ese sentido la UNESCO (2019) expone su posición sobre el concepto de inclusión como,

Un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término inclusión representa un compromiso con hacer que las instituciones de preescolar, colegios y otros entornos de aprendizaje sean lugares donde todas y todos sean valorados y se sientan parte, y donde la diversidad sea vista como una riqueza. (p. 1)

Estas definiciones validan el respeto y valoración de la diversidad como la base para eliminar las barreras que le impiden a la persona su desarrollo integral y ser parte activa de la vida en sociedad. Especialmente las actitudinales y culturales que arraigan la discriminación. En tal sentido es pertinente recordar que, la educación inclusiva abarca diferentes grupos poblacionales, algunos considerados vulnerables, por lo que se debe cambiar la concepción de que esta es solo para aquellas personas en condición de discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo.

Puede agregarse que la prestación del servicio educativo para estas personas ha pasado por varios momentos, definiéndose tres enfoques, el de la segregación, la integración e inclusión.

De acuerdo con la UNICEF (2014) con la segregación las escuelas eran creadas para responder a condiciones específicas y para ubicar a las personas en ellas, se tenía en cuenta su limitación funcional. Durante la integración, los niños recibían clases especiales en escuelas regulares, en un aula con apoyos y ajustes poco pertinentes. Ya la inclusión, busca brindar una educación de calidad fundamentada en el desarrollo integral de la persona realizando ajustes y adaptaciones de acuerdo con sus necesidades y así eliminar las barreras.

En Colombia también se vivieron estos momentos, en principio quien presentaba una condición era considerada impedido, por lo que, se utilizaban términos como, limitado, minusválido, lisiado entre otros denotando una imposibilidad para tener la vida normal, por lo que su participación en la sociedad no era contemplada.

De hecho, algunos eran aislados por prejuicios sociales ya que las había quienes rechazaban la posibilidad de un tener un miembro de su núcleo familiar con “problemas”. Aún en las noticias se registran casos de vulneración de derechos contra estas personas. Al respecto Mateus et al. (2021) afirman,

Estás poblaciones se vieron obligadas a vivir en el aislamiento social permanente, en el rechazo y en la anulación como personas que integran la diversidad humana. En tal sentido, tuvieron que ser víctimas de todo tipo de violencia, maltrato y abuso, producto de la expresión de su diversidad. (2021, p.7)

Con la Constitución Política de 1991 se abre el camino a nuevas normas en garantía de los derechos de las personas en condición de discapacidad en el artículo 47 se habla de integración. Posteriormente se crea un marco normativo sobre la prestación del servicio educativo a esta población. Iniciando con la Ley 115 de 1994. En el año 1996 el Decreto No. 2082 se reglamenta y ratifica la educación para personas con limitaciones de cualquier tipo y para aquellas con capacidades o talentos excepcionales como un servicio público.

En 1997 la Ley 361 resalta la obligación del Estado de garantizar el acceso a la educación de las personas con limitaciones a todos los niveles condición que se desarrollaría desde las instituciones públicas o por convenio con entidades gubernamentales o no gubernamentales esta ley habla de integración académica y social.

En 2007 ya el MEN daba indicios de un tránsito de educación integradora a inclusiva, pero solo hasta 2009 con el Decreto No. 366 se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico, para la atención de estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Ya aquí se envía al estuante al aula regular con opciones de profesionales de apoyo, pero continúa el servicio de educación especial en los centros.

En 2011 la corte constitucional dicta la sentencia T-051 donde insta al paso de educación segregada a inclusiva con todo lo que esto representa por considerar que las políticas públicas no garantizaban el derecho a la educación inclusiva de estas las personas discapacitadas, acentuando su exclusión. Afirmando la existencia de deficiencias en las políticas de entonces.

En 2013 con la Ley Estatutaria 1618 se consolida la educación inclusiva, disponiendo medidas para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas en condición de discapacidad y se dictan disposiciones para que se realicen planes de inclusión orientando la necesidad de ajustes a nivel normativo para cumplir lo dispuesto.

Gracias a esta, en 2017 es cuando el MEN a través del Decreto 1421 dicta las disposiciones para un verdadero proceso de inclusión educativa. No obstante, aún seguían funcionando los centros de educación integradora y en 2022 el MEN nuevamente emite un acto administrativo (circular 020) donde se dispone el tránsito de ofertas educativas segregadoras a inclusivas y equitativas.

Barreras.

En su cotidianidad las personas en condición de discapacidad se encuentran con una serie de situaciones, espacios y actitudes humanas que se convierten en impedimentos para su interacción con los otros o con el entorno y obviamente la garantía de sus derechos. Estos se denominan barreras, que la Ley 1618 de 2013 define como, “cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad”. (Art. 2. Num. 5). En este mismo artículo las clasifica en:

- a) 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.

b) 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.

c) 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.

El MEN (2017a) entre la diversidad de barreras resalta dos tipos,

a) Las relacionadas con el desconocimiento de las necesidades de los estudiantes las cuales se vinculan con las dificultades de los docentes para enseñar a estudiantes con discapacidad, porque no saben del tema y desconocen cómo apoyar los procesos de aprendizaje de este colectivo.

b) Las actitudinales o relacionadas con falsas creencias sobre la discapacidad que encierran las actitudes de segregación y marginación a los estudiantes con discapacidad provienen de ideas erróneas sobre cómo debe darse su proceso educativo; también están ancladas en concepciones equivocadas sobre lo que es la discapacidad” (p. 15).

Con respecto a las barreras por falsas creencias, se puede decir que estas personas durante mucho tiempo a nivel familiar y social fueron concebidas como seres con derechos y capacidades limitadas, dignas de compasión por lo que enfrentaban la estigmatización, rechazo y sobreprotección; limitando su interacción al núcleo familiar.

Desde la escuela, estas barreras generan percepciones y procedimientos que distan mucho de la realidad y el deber ser por falta de procesos de sensibilización y orientación a cerca de la discapacidad como condición de la persona, los derechos que estas poseen y sobre todo como debe ser su llegada, atención, evaluación, permanencia y egreso del sistema educativo.

De lo anterior se puede conceptuar que cuando los establecimientos educativos no se han preparado para la inclusión, estas se encuentran con una serie de barreras que le obstaculizan el goce de su derecho a la educación tal y como se pretende desde

las distintas instancias gubernamentales y sociales. En primer lugar, llegar a un espacio físico que no posee la infraestructura apropiada para su desplazamiento seguro, que carece de los materiales y recursos necesarios para que su proceso de aprendizaje sea significativo y equitativo.

En segundo lugar, es llevado a un aula de clases con docentes que no poseen la preparación para su atención y compañeros que no han pasado por un proceso de sensibilización para la convivencia y respeto por la diversidad, lo que le expone a ser objeto de cualquier tipo de burla, discriminación o exclusión e inclusive a la compasión.

Del mismo modo, surgen otras barreras ya no ligadas al educando como persona sino al proceso de educación inclusiva tales como, la obligatoriedad de la inclusión, la falta de formación docente y de ajustes razonables.

En lo que toca a la concepción de obligatoriedad de la inclusión se puede enunciar que, ante la realidad de la educación inclusiva que emana de una norma y que debe ser acatada por los establecimientos educativos del país, en donde el cumplimiento de esta sin garantías, tanto para estudiantes como para docentes, hace que se cuestione si efectivamente se le está dando cumplimiento y si los estudiantes están en el ejercicio de su legítimo derecho a una educación equitativa y de calidad. Al respecto Cataldo (2010), se refiere a docentes y directivos docentes, afirmando que,

Se genera, pues, un tipo de racionalidad obediente, que ni apoya ni consiente puesto que no es deliberativa ni reflexiva; se gesta un tipo de comportamiento “funcionarial”; una mente integrada a la cadena de mando: no puede haber cuestionamiento de lo que se le ha ordenado hacer, y cuando ocurre tal cuestionamiento, el “engranaje”, la “pieza”, el “utensilio” puede ser sustituido. (p. 3).

Según el autor esa racionalidad obediente es una forma de pensar que carece de reflexión y juicios donde la persona simplemente obedece órdenes y cumplen tareas sin opciones de cuestionar o analizarla. Sin embargo, la legislación sobre los derechos de estas personas es un compromiso mundial para dignificar su condición humana y potenciar su desarrollo integral. Aquí la discusión empezaría por la identificación de falencias en cuanto a la implementación y seguimiento de la norma y las políticas públicas que emanan de ellas. Tal es el caso del acompañamiento que deben realizar

las autoridades educativas y las disposiciones en los establecimientos educativos para implementar la inclusión con garantías.

En efecto, en muchos establecimientos educativos los docentes no tienen forma de desarrollar prácticas pedagógicas que garanticen a sus estudiantes la posibilidad de una inclusión en el aula y su plena participación en la sociedad.

En ese mismo contexto, Tenti (2008) afirma que “las escuelas no deben ser consideradas únicamente como campo de aterrizaje o como blanco de las políticas, sino como espacios donde se desarrollan procesos” (p.68). Estas deben ser espacios democráticos, abiertos a la concertación de tal manera que se promuevan el diseño e implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y significativas, que requieren además del capital humano de las instituciones, un acompañamiento de los entes territoriales para que se puedan articular los esfuerzos de la comunidad educativa en torno a los procesos.

Al legislar sobre la inclusión se contempló una serie de requerimientos para que los estudiantes pudieran tener una educación de calidad interactuando en entornos distintos a los centros especiales a los que normalmente asistían y se percibían como marginados.

Así mismo, se asignaron responsabilidades a ministerios y secretarías de educación e instituciones educativas, ahora hay que analizar ¿en qué momento se abrió la grieta entre lo que contempla la norma y la realidad de los establecimientos educativos?

De ahí que Díaz et al. (2020), al referirse a las reformas educativas afirman que el acompañamiento técnico-pedagógico “genera mejor comprensión de los procesos educativos y de inclusión en los colaboradores, facilita la identificación de responsables, promueve la unión entre los actores del sistema y minimiza la resistencia al cambio” (p. 287), permitiendo disipar la concepción de imposición de mayor responsabilidad y trabajo, especialmente desde la posición de los docentes que con deficiencias en su formación y capacitación para la atención en la diversidad deben trabajar la inclusión sin la logística necesaria.

La otra barrera para el proceso de inclusión es la falta de formación docente que limita el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, por lo que se relacionan los aportes de algunos autores.

La condición actual del docente está ligada a una formación inicial que no contempló trabajar en la diversidad, por lo que carecen de conocimientos y habilidades para adaptaciones metodológicas y didácticas que aseguren al estudiante su atención y permanencia en el aula de manera efectiva, convirtiéndolo en una barrera para el proceso de inclusión.

Por lo que se refiere a la falta de ajustes razonables, Marchesi y Hernández (2019), plantean que los sistemas educativos “deben garantizar los derechos a los alumnos con discapacidad y otros considerados con necesidades educativas especiales: el derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades”. (p. 47), sin embargo, hay escuelas que no pueden garantizarlo por falta de recursos materiales, la escasa formación docente en atención a la diversidad u otros factores como la calidad de la educación que se les brinda dificulta la posibilidad de realizar ajustes razonables o flexibilización curricular.

En consonancia con lo anterior, se pueden considerar los planes de estudio como una de las barreras que se presentan en el proceso de inclusión, al respecto Pérez (2021) afirma que estos “resultan del contenido de los cursos, usualmente diseñados para alumnos ‘promedio, con una variedad de temas y actividades que no siempre pueden ser completados por todos. Los planes de estudio no suelen ofrecer pautas para hacer ajustes”. (p. 142)

Flexibilidad curricular.

Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. (Decreto No. 1421, Art. 2.3.3.5.1.4)

Las instituciones educativas en Colombia gozan de autonomía en el diseño curricular, el cual se debe realizar tomando en consideración la heterogeneidad de las personas, procurando garantizarles el acceso, participación, permanencia y calidad;

fundamentado en los principios de equidad e igualdad sin desligarse de las experiencias que el estudiante desde lo social y cultural.

En consecuencia, debe responder a una apuesta por su formación como parte importante de una sociedad que en algunos aspectos le ha excluido o discriminado. De tal modo que la propuesta curricular flexible debe atender a sus intereses, características y necesidades reales de forma innovadora y pertinente para lograr aprendizajes significativos. De acuerdo con la Universidad del Bosque (2015),

La flexibilidad curricular consiste en el fortalecimiento permanente de las estructuras curriculares que les permita convertirse en currículos integrales y flexibles con modalidades y metodologías pertinentes y en concordancia con las necesidades de formación integral de los estudiantes, acorde con las reglamentaciones vigentes, para que se les facilite el acceso y el tránsito por los diversos niveles de formación institucional e interinstitucional. (p. 32)

El diseño del currículo debe estar direccionado a lograr el desarrollo integral del educando, por consiguiente, existe una corresponsabilidad con la familia quien es la que conoce en detalle aspectos propios de la cotidianidad de su hijo y puede convertirse en un aliado estratégico para la implementación de procesos asertivos, contextualizados y actualizados porque no podemos desprendernos de la condición de ser social que vive un momento histórico.

El hecho que las políticas nacionales le apuesten a una propuesta de escuelas inclusivas para todo el territorio nacional no significa que la realidad pueda mostrar grandes avances al respecto. Continúan las barreras actitudinales y físicas, además de planeaciones homogeneizadas, deficiencia de materiales de apoyo didáctico, proyectos educativos institucionales (PEI) urgidos de resemantización y falencias en las prácticas pedagógicas que se reflejan en falta de ajustes y flexibilización curricular.

Al respecto, la UNICEF (2022) sostiene,

La falta de intérpretes, ausencia de recursos de asistencia personal, limitados o nulos materiales adaptados, falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje y metodologías con criterios de accesibilidad universal son solo algunos ejemplos que describen las primeras experiencias de las personas con discapacidad al ingresar al ámbito educativo. Es decir que la violencia se siente desde el momento de la entrada a la escuela, donde la regla es la homogeneidad, la idea capacitista de “normalidad” y el estudiante estándar. Aspectos que se agudizaron en la pandemia por COVID-19. (p. 28)

Flexibilidad curricular durante la pandemia por COVID 19.

Con la realidad producto de la COVID-19, se hizo necesario pensar en lo expuesto por UNESCO (1999) acerca de enfrentar situaciones que no hacen parte de la cotidianidad, que se pueden presentar en cualquier momento y que se debe estar consciente de que cualquier evento puede suceder, “lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará”. (p. 12)

Una muestra de flexibilidad curricular son las diferentes acciones implementadas por los establecimientos educativos durante la pandemia como son las aulas virtuales, envío para el desarrollo de guías de aprendizaje, la utilización de plataformas virtuales y toda la logística que demandó el retorno a la presencialidad.

En ese nuevo escenario de pandemia se develó un tema de discusión que no se aborda desde la raíz para mitigarla y es la brecha existente por décadas entre la educación en zonas rurales y las urbanas. Al respecto Vargas (como se citó en CEPAL/UNESCO, 2020) se refiere a las brechas acentuadas con la pandemia, por tanto, según el autor,

Las opciones de política que se diseñen para la educación en la actual coyuntura deben reconocer deudas históricas con estos grupos para garantizar su derecho a la educación, tanto en lo referido a la disponibilidad y el acceso a oportunidades de aprendizaje, como a la provisión de una educación de calidad, relevante y adaptada a sus condiciones, necesidades y aspiraciones. (p. 15)

Se considera pertinente este aporte, ya que la comunidad de San Pablo y muchas otras de las zonas rurales del país han vivido bajo el abandono gubernamental, la falta de conectividad a internet se convirtió en una limitante para la educación remota o virtual a la que también tenían derecho.

Se dijo antes que las escuelas colombianas no habían concebido ni estaban preparadas para enfrentar una crisis de esta magnitud, que demandaba acciones de todo tipo en pro de seguir buscando una educación de calidad e igualitaria, adelantando las acciones pertinentes para dar preponderancia a ciertos aprendizajes. Al respecto CEPAL/UNESCO (2020) manifiestan que se deben realizar “los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia

de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes”. (p. 4)

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la parte socioemocional y salud mental tanto de docentes como de estudiantes no fue tomada en cuenta, solo se sintió la presión por el cumplimiento de la labor del maestro y evitar que los alumnos desertaran. Como docente desconozco algún programa que haya llegado a la institución orientado a la atención en esos temas durante los años 2020 y 2021.

Sobre esto, CEPAL/UNESCO (2020) proponen atender las necesidades individuales de todos los estudiantes por lo que recomiendan priorizar objetivos de aprendizaje y contenidos y abordarlos de forma transversal bien sea por proyectos o investigaciones, “es fundamental realizar las adecuaciones y proveer los apoyos necesarios para estudiantes con discapacidad o en condiciones y situaciones diversas que han dificultado la continuación de estudios”. (p. 4)

Ajustes razonables.

La Convención sobre de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (2006) para garantizar la protección de sus derechos propone entre otras estrategias la realización de ajustes razonables, los cuales deben ser realizados de acuerdo con sus necesidades individuales, definiéndolos como,

Las 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. (Art. 2)

La importancia de los ajustes razonables radica en la oportunidad de garantizar los derechos de la población estudiantil en condición de discapacidad en los distintos escenarios de la sociedad sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Para esto, se deben identificar y tomar en cuenta las barreras existentes en su interacción asertiva con las demás personas y el entorno y que no es indispensable la existencia de un concepto médico o diagnóstico de la discapacidad.

El Decreto 1421 define los ajustes razonables como, “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante,

que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes”. (Art. 2.3.3.5.1.4. Num. 4).

Estos ajustes deben ser individualizados e implementarse luego de una caracterización del educando, lo que permite asegurar “que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos”. (Art. 2.3.3.5.1.4. Num. 4).

Al respecto, en algunas instituciones educativas se desconoce que para efectos de inscripción en el SIMAT y realizar los ajustes razonables no es imprescindible la existencia de un diagnóstico y que se pueden apoyar en la caracterización pedagógica realizada en la institución, los datos que se pueden recabar de los padres de familia o cuidadores, o las observaciones sistemáticas del docente. Además, se puede apoyar en valoraciones por psicopedagogía o neuropedagogía.

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Según el Decreto 1421 el PIAR es una,

Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA. (Art. 2.3.3.5.1.4. Num. 11)

El PIAR se convierte en un aliado del docente que asume un compromiso con la educación inclusiva en tanto que asegura una práctica pedagógica en función del desarrollo integral del estudiante. Ya que está inmerso en los tres procesos fundamentales para la correcta ejecución del Decreto 1421 como son acceso, permanencia y calidad.

En el acceso porque desde el momento de la bienvenida y acogida, se debe realizar la caracterización del estudiante donde se consignan datos de salud, sociofamiliares, académicos, aptitudinales y la necesidad de ajustes razonables. Es de este documento de donde se obtienen los primeros datos que servirán de insumo para

su diseño. En la permanencia, porque un PIAR elaborado con los lineamientos técnicos sugeridos proporciona al docente las herramientas metodológicas, pedagógicas y didácticas propicias para la planeación de clase, el logro de aprendizajes significativos en el estudiante y eso garantiza la calidad de la educación que se imparte. En la opinión del MEN (2018)

La flexibilización para estudiantes con discapacidad no se reduce a realizar ajustes en los contenidos y los objetivos, puesto que prima el derecho a la educación con equidad y la realización de los ajustes razonables para acceder a ellos, tras haberse agotado todas las posibilidades en el marco del diseño universal. Por tanto, el PIAR, no puede comprenderse como un currículo paralelo, sino como un ajuste a la planeación de aula, de área y de estudios de la institución educativa. (p. 21)

El diseño de este instrumento debe ser liderado por el docente, si se cuenta con el profesional de apoyo pedagógico puede participar, igual sucede con el coordinador. El PIAR sirve de referente a la autoevaluación institucional en caso de que se realicen recomendaciones sobre la planta física o cualquier otro aspecto. Estas se traducen en las acciones de mejora que deben ser consignadas en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

También se utiliza en las comisiones de evaluación y promoción como referente para la toma de decisiones respecto a la aprobación del año escolar por parte del estudiante, por lo que las anotaciones ahí realizadas serán tenidas en cuenta. Al finalizar el año escolar el PIAR debe hacer parte del informe final de notas.

Refuerzo escolar.

El refuerzo escolar es una estrategia pedagógica dirigida al educando que presente necesidad específica de apoyo pedagógico, se realiza como actividad complementaria con el objeto de mejorar su desempeño académico, es funcional para el trabajo en las áreas donde presentan mayores dificultades en alcanzar los objetivos y propuestos en el desarrollo de los contenidos.

Esta actividad no está inmersa dentro del currículo de algunas instituciones educativas, pero es productiva porque apoya los procesos de nivelación de los estudiantes, mejora sus desempeños y refuerza la autoestima en la medida en que disminuye su frustración. En este sentido Oliva (2015) expresa,

La necesidad de un refuerzo educativo que propicie un apoyo escolar transitorio deriva principalmente de la necesidad de modificar los hábitos de estudio y de incorporar nuevos métodos y herramientas de aprendizaje, de acuerdo con la edad y el nivel de dificultad del año lectivo en el que el estudiante se encuentre; pero también se debe argumentar que el refuerzo académico se vuelve necesario en la medida en que la institución educativa no logra que el estudiante obtenga la eficacia en el rendimiento académico (p 13).

Lo anterior refuerza la importancia de procesos de realimentación para superar las barreras en cuanto a comprensión de la información por parte de los estudiantes. Es pertinente para los refuerzos escolares utilizar variados métodos y herramientas, además modificar la metodología utilizada en el aula con el fin de lograr aprendizajes significativos.

A su vez en estos procesos es importante la efectividad de la relación maestro-estudiante; donde el docente le brinde un espacio de seguridad para observar la forma de cómo aprende y poder ajustar las metodologías de trabajo. En este sentido Longás (2013) expresa, “En el refuerzo resulta especialmente necesario trabajar la comprensión de los aprendizajes para garantizar su consolidación y funcionalidad. Es a partir de un aprendizaje significativo (contextualizado y conectado con los conocimientos previos) que se garantiza la comprensión auténtica”. (p. 114)

El maestro debe comprender que cuando el estudiante reprueba un área la falla no es solo su responsabilidad. Por lo que es conveniente asumir un rol de motivador para tener éxito en estas actividades complementarias. En este sentido, Longás (2013) afirma que el refuerzo escolar, aunque es controvertido se ha convertido en una de las estrategias más utilizadas y aceptadas.

Además, es importante destacar lo imperativo de tener en cuenta los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, como lo refuerza Longás (2013) “El éxito del refuerzo requiere la complicitad y el protagonismo del propio participante”. (p. 115)

Por otro lado, no se debe desconocer que cuando el docente carece de conocimientos para abordar la inclusión a veces le resulta frustrante el trabajo con quienes presentan una condición puesto que en la mayoría de los casos encuentran barreras que obstaculizan su aprendizaje y no se logran los desempeños académicos esperados.

Eh aquí la necesidad de la cualificación para adquirir las competencias que le permitan adaptar y flexibilizar los procesos didácticos, pedagógicos y metodológicos acorde a las características y necesidades de los estudiantes, pero surge un interrogante ¿Cómo se flexibiliza si se carece de conocimientos?, entonces el trabajo en equipo con otros docentes o con el docente de apoyo pedagógico es el medio para adquirir aprendizajes a partir de las experiencias del otro.

En ese orden de ideas, se puede hablar de una herramienta clave en los procesos inclusivos como es el PIAR que bien diseñado y aplicado rompe los esquemas y estereotipos existentes puesto que en él convergen una serie de aspectos fundamentales para el conocimiento del alumno, ya que identifica las barreras existentes; lo analiza desde todas las esferas e involucra a la familia que es quien más información puede aportar sobre este. Y aporta información adecuada para el diseño de refuerzos.

De acuerdo con Carvajal (2014) el alumno que encuentra barreras para su plena participación en la vida escolar es centro del servicio de apoyo pedagógico, por lo que expresa,

El sujeto de este servicio, debe ser todo aquel, que más allá de un diagnóstico clínico, rotulador por cierto, vive situaciones de desventaja para su participación y aprendizaje en la escuela dado que las formas como se expresa su funcionamiento humano rompe con los esquemas esperados para un espacio del saber cómo es la escuela. (p.108)

En conclusión, los bajos desempeños de los estudiantes se han convertido en tema de preocupación desde el rol del docente debido a que se convierten en un factor de riesgo de deserción y repitencia escolar. Ante este panorama el refuerzo escolar se convierte en una forma de disminuirlos.

Cabe anotar que en algunos contextos se concibe la promoción automática como la única opción de aprobar el año escolar; esta situación obedece a la falta de conocimiento sobre las directrices existentes para la inclusión, a las falencias y errores en la práctica de aula y la ausencia de compromiso por parte de los actores educativos. Vulnerando claramente el derecho a la educación de calidad.

Por todo lo expuesto, se puede decir que, desde la educación inclusiva el refuerzo escolar se convierte en garante de calidad educativa, promueve la permanencia,

disminuye los niveles de reprobación y sirve de apoyo en el desarrollo socio-emocional del educando.

Adaptaciones curriculares.

Una educación de calidad bajo el enfoque de inclusión y equidad implica la adaptación del sistema educativo para reconocer y valorar la diversidad, los ritmos de aprendizaje y los contextos en los que se da el proceso de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. (MEN, 2022, p. 94)

La educación inclusiva va enfocada a lograr la calidad educativa en el marco de principios como la igualdad, partiendo del hecho de que todos tenemos los mismos derechos y oportunidades de estudiar sin restricciones; y equidad, conscientes de que el apoyo programado irá en correspondencia con las características de cada educando.

No obstante, para lograrlo resulta prioritario introducir cambios en la forma de pensar de los diferentes actores a nivel curricular, en la forma de evaluar los aprendizajes y en los manuales de convivencia.

Por consiguiente, se eliminen las barreras existentes para la construcción de escenarios inclusivos donde se valore la diversidad inherente a la sociedad colombiana y que fomenten el desarrollo integral del estudiante como eje central del acto educativo, valorando su cosmovisión y la influencia que en él ejerce el contexto al que pertenece. Según Araniz (1999) las adaptaciones curriculares,

Pueden responder a un enfoque constructivista/holista, siempre que sean entendidas como una herramienta de trabajo que facilita la toma de decisiones sobre las características de la respuesta educativa, que mejor atiende a las características personales, competencia curricular y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de un aula. Y siempre que su implementación quede enmarcada en procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participen todos los alumnos y no den lugar a segregación. (p. 11)

La inclusión referente al estudiante en condición de discapacidad requiere de estrategias eficaces que propicien su participación en la vida escolar bajo las mismas condiciones que el resto de sus compañeros, por tanto, la práctica pedagógica del docente debe evidenciar un proceso planificado y organizado, de carácter flexible, con metas realizables y consciente de que se pueda ajustar a las características de cada

educando con procesos metodológicos y didácticos variados. Al respecto en MEN (2018) recomienda,

Siempre considerar que el estudiante no es el que se debe adaptar al sistema de evaluación, ni al establecimiento educativo, sino que, por el contrario, debe ser el establecimiento educativo y sus maestros quienes deben hacer las adecuaciones y plantear los apoyos, para que el estudiante, con sus ritmos, sus estilos y sus aprendizajes, logre los objetivos y metas que se han propuesto para él. (p. 32)

Diversidad.

La diversidad es un concepto que considero inherente a la condición humana; cada ser es único por eso se nombra individuo. Este en medio de la sociedad hace referencia a esa característica de la singularidad y es interpretada desde diferentes ópticas. Para la UNESCO (2017) son, las “Diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria”. (p. 7)

Colombia entre sus seis regiones naturales alberga una riqueza cultura, étnica, y lingüística. La Constitución Política de 1991 ratifica que el Estado no solo reconoce esa pluralidad étnica y cultural, sino que la protege.

Ante esa responsabilidad y los compromisos asumidos con los diferentes organismos internacionales en los foros, congresos y convenciones, se ha creado un cuerpo normativo en favor de la protección de la diversidad. En el campo de la educación es definida como,

Las distintas condiciones y situaciones individuales, dentro de un ambiente que concibe la diferencia como un valor y la escuela como un elemento transformador para la erradicación de concepciones y prácticas discriminatorias, a fin de construir una sociedad respetuosa, justa y equitativa. (MEN, 2022, p. 12)

En lo que compete a la educación inclusiva de personas en condición de discapacidad, se busca que esas diferencias no representen barreras para la participación y permanencia en el sistema escolar, sino como el eje de los ajustes razonables y procesos de flexibilización curricular requeridos para el desarrollo de procesos de aprendizaje significativos y a la creación de escenarios educativos verdaderamente inclusivos. Para el Foro de Cali (2019) “el reto es asumir una perspectiva

inclusiva que reconoce la diversidad como una cualidad humana transversal y presente a lo largo de toda la vida, de modo que en educación “todos significa todos”. (p. 5)

Contexto conceptual de la investigación

Está integrado por aquellos conceptos que pueden considerarse como esenciales para su delimitación y orientación en relación con las teorías expuestas por los autores consultados y una mejor comprensión de los resultados o producto del estudio como son: discapacidad, docente, estudiante, práctica pedagógica.

Discapacidad.

Según el MEN (2017a), este concepto ha ido cambiando, inicialmente se atribuía la discapacidad exclusivamente a la presencia de limitaciones y deficiencias del individuo que los hacía dependientes de otras personas y con la concepción de que no habría posibilidades de superación y mucho menos lograr aprendizajes y habilidades para valerse por sí mismo. Este se conoce como modelo tradicional de discapacidad.

Posteriormente, surge el modelo de rehabilitación donde se presenta una variación en la concepción pues, ya se habla de posibilidades de rehabilitación para la que se requería la intervención de profesionales especializados. No obstante, se generaliza la idea de que toda persona en condición de discapacidad presentaba limitaciones intelectuales.

Estos dos modelos que se enmarcaban en la concepción que la discapacidad obedecía a un problema de salud y requería un tratamiento para ser curada, obstaculizaban la identificación y reconocimiento de posibilidades de participación social toda vez que, estas personas en algunos contextos y momentos fueron consideradas como una carga para la familia o un motivo de vergüenza. Desconociendo la existencia de circunstancias adicionales que hacen parte del ser y la vinculación del individuo a un entorno social, político, cultural y ambiental que coadyuva con su desarrollo integral o lo obstruyen.

En la medida en que avanza la intención de mirar a la persona en su condición humana surge el modelo que relaciona la discapacidad con el contexto en el que se desarrolla en el cual se encuentran barreras que obstaculizan su pleno desarrollo y participación en la sociedad. De ahí que se conciba como,

El resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. (OMS 2001, p. 18)

La integración de diversos componentes en el concepto de discapacidad denota la presencia de aspectos asociados con la condición de salud del individuo, su relación con el entorno, consigo mismo y con los demás, fusionados en los factores contextuales que abarcan todas las esferas de la vida de la persona y a su vez contemplan los factores ambientales y los personales.

Los ambientales comprenden aquellos factores externos como el ambiente físico, social, actitudinal y cultural en el que la persona construye y le da significado a su vida en la cotidianidad y que marca su desempeño en la sociedad, acorde al grado o nivel de influencia que ejerzan en ella.

En cuanto a los personales hacen referencia a las particularidades que se desligan de la salud como la etnia, el sexo, hábitos, edad, aspectos psicológicos, estilos de vida y patrones de comportamiento, entre otros. Considerada por el MEN (2017a) como, “Una postura extrema de esta perspectiva la constituye el modelo social o constructivista, según el cual la discapacidad emerge de las prácticas sociales, educativas e institucionales que los contextos imponen a los individuos”. (p. 19)

Ya a finales del siglo XX aparece el modelo biopsicosocial, que se desliga de las concepciones anteriores y se centra en la interrelación que la persona establece con el entorno en todas las actividades y que desarrolla en su vida cotidiana. Donde se visibiliza además de las limitaciones u obstáculos que se le presentan sus capacidades y habilidades adquiriendo una valoración de su dignidad. “Esta concepción no reduce la definición del término al individuo y sus atributos o al entorno y sus limitantes, sino al vínculo constante, permanente y fluido que puede darse entre ambos”. (MEN, (2017a, p. 19).

Con la llegada de un nuevo siglo (XXI) también aflora la concepción de modelo de calidad de vida; que se enmarca en una visión más humanista y sigue considerando al contexto como elemento que coadyuva al desarrollo integral de la persona ubicándola en las distintas esferas de la sociedad a la cual pertenece y que reconoce la necesidad

de apoyo y de condiciones del entorno para el pleno desarrollo y plena participación en la sociedad, entre esas el acceso y permanencia a la educación.

Desde esta perspectiva, como profesional del trabajo social que reconoce la complejidad de la dinámica de la sociedad y las relaciones interpersonales; en una constante búsqueda de estrategias para mejoras en la calidad de vida de las personas, con principios claros de respeto, justicia social, aceptación, equidad e igualdad, me identifico con el modelo de calidad de vida para el abordaje de la presente investigación.

Así que, concebir la condición humana en el concepto de discapacidad me lleva a integrar elementos relacionados con la persona como sujeto de derechos, dotada de aptitudes, talentos y potencialidades; que establece relaciones con los demás y con un entorno.

Es en este proceso de interacción donde se identifican aspectos que limitan su pleno desarrollo y que se consideran barreras las cuales pueden resultar visibles o no. Así como otros que impulsan sus capacidades, talentos, participación y fortalecer el sentido de pertenencia a una sociedad dinámica y cambiante.

A juicio de Schalock y Verdugo, (como se citó en el MEN, 2017a), el modelo de calidad de vida presenta cuatro pilares para una mejor interpretación de la discapacidad.

(a) La persona no se reduce a la discapacidad. Cuenta con otras características, preferencias, intereses y dimensiones que no se circunscriben a la discapacidad como tal.

(b) Las personas con discapacidad no son sujetos estáticos en el tiempo. Una persona en condición de discapacidad (cualquiera que esta sea) se moviliza en un continuo que cambia constantemente, a través del cual deben tomarse en cuenta sus fortalezas y limitaciones, los entornos con los que puede vincularse y los apoyos que requiere para desarrollar determinadas tareas o actividades.

(c) El entorno no se refiere solo al contexto inmediato en el que la persona se desenvuelve. En este modelo se toman en cuenta diversos factores macro que pueden incidir en todo aquello que se ofrezca al sujeto con discapacidad.

(d) Los apoyos a los que alude este modelo no se restringen a apoyos de profesionales especializados, sino también a los apoyos naturales que requiere toda

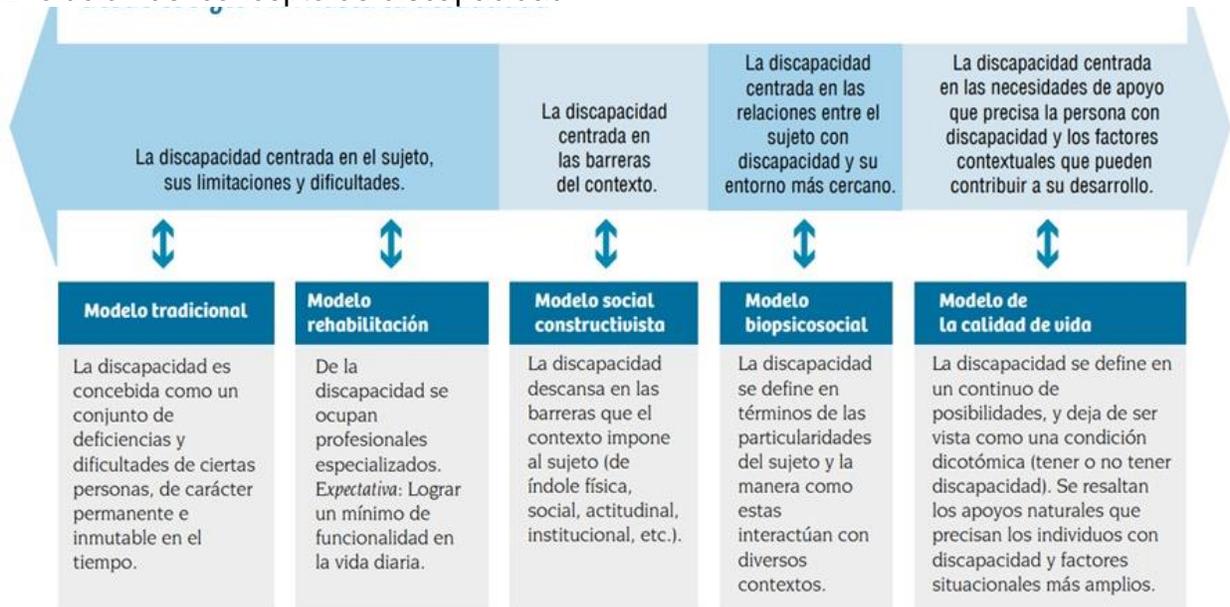
persona para su funcionamiento exitoso en la vida diaria (maestros, padres u otros cuidadores, amigos, etc.) (pp. 19-20).

La figura 1 muestra un resumen de la evolución del concepto de discapacidad a partir de los modelos antes descritos.

Figura 1

Modelos que se han abordado el concepto de discapacidad desde el siglo XIX hasta la actualidad.

Evolución del concepto de discapacidad.



Nota: Tomado de MEN (2017a, p. 20)

El Ministerio de Salud y Protección Social en el anexo técnico de la resolución 1239 de 2022, realiza una categorización de la discapacidad en siete tipos que se citan a continuación.

1. Discapacidad física. En esta categoría se encuentran las personas que presentan en forma permanente deficiencias corporales funcionales a nivel músculo esquelético, neurológico, tegumentario de origen congénito o adquirido, pérdida o ausencia de alguna parte de su cuerpo, o presencia de desórdenes del movimiento corporal. (Ministerio de la Protección Social & ACNUR, como se citó en la resolución 1239, p. 16).

2. Discapacidad auditiva. En esta categoría se encuentran personas que presentan en forma permanente deficiencias en las funciones sensoriales relacionadas con la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y

calidad; como consecuencia, presentan diferentes grados de dificultad en la recepción y producción de mensajes verbales y, por tanto, para la comunicación oral. Se incluye en esta categoría a las personas sordas y a las personas con hipoacusia esto es, aquellas que debido a una deficiencia en la capacidad auditiva presentan dificultades en la discriminación de sonidos, palabras, frases, conversación e incluso sonidos con mayor intensidad que la voz conversacional, según el grado de pérdida auditiva (Ministerio de la Protección Social & ACNUR. Como se citó en la resolución 1239, p. 16)

3. Discapacidad visual. En esta categoría se incluye a aquellas personas que presentan deficiencias para percibir la luz, forma, tamaño o color de los objetos. Se incluye a las personas ciegas y a las personas con baja visión, es decir, quienes, a pesar de usar gafas o lentes de contacto, o haberse practicado cirugía, tienen dificultades para distinguir formas, colores, rostros, objetos en la calle, ver en la noche, ver de lejos o de cerca, independientemente de que sea por uno o ambos ojos (Ministerio de la Protección Social y ACNUR. Como se citó en la resolución 1239, p. 17)

4. Sordoceguera. La sordoceguera es una discapacidad única que resulta de la combinación de una deficiencia visual y una deficiencia auditiva, que genera en las personas que la presentan problemas de comunicación, orientación, movilidad y el acceso a la información. Algunas personas sordociegas son sordas y ciegas totales, mientras que otras conservan restos auditivos y/o restos visuales. Las personas sordociegas requieren de servicios especializados de guía interpretación para su desarrollo e inclusión social. (Resolución 1239, p. 17)

5. Discapacidad intelectual. Se refiere a aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad (American Psychiatric Association, como se citó en la resolución 1239, p. 17)

6. Discapacidad psicosocial (mental). Resulta de la interacción entre las personas con deficiencias (alteraciones en el pensamiento, percepciones, emociones, sentimientos, comportamientos y relaciones, considerados como signos y síntomas atendiendo a su duración, coexistencia, intensidad y afectación funcional) y las barreras del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad. Estas barreras surgen de los límites que las diferentes culturas y sociedades imponen a la conducta y comportamiento humanos, así como por el estigma social y las actitudes discriminatorias. (MSPS. Como se citó en la resolución 1239, p. 17).

7. Discapacidad múltiple. Presencia de dos o más deficiencias asociadas, de orden físico, sensorial, mental o intelectual, las cuales afectan significativamente el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, la comunicación, la interacción social y el aprendizaje, por lo que requieren para su atención de apoyos generalizados y permanentes. Las particularidades de la discapacidad múltiple no están dadas por la sumatoria de los diferentes tipos de deficiencia, sino por la interacción que se presenta entre ellos. A través de dicha interacción se determina el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, de la comunicación, de la interacción social (Secretaría de Educación Pública, Perkins International Latin America & Sense International 2011. Como se citó en la resolución 1239, p. 17).

Consciente de la responsabilidad social de la educación inclusiva como una oportunidad de desarrollo integral del ser humano, las expectativas de los estudiantes, sus familias y la sociedad con el proceso; el compromiso del Estado colombiano y las instituciones educativas para garantizar una educación de calidad para todos los educandos, puedo afirmar que ha faltado responsabilidad en los diferentes actores y que voluntaria o involuntariamente se está trasgrediendo a una población considerada vulnerable. A continuación, se describen las falencias de cada actor.

a) Las autoridades diseñan normas y políticas educativas, pero no se realiza el seguimiento y control respecto a su cumplimiento. De ahí que existan falencias en cuanto a la contratación de profesionales de apoyo pedagógico que orienten y acompañen al docente en su práctica pedagógica, intérprete de lenguaje de señas colombianas o de braille y las adecuaciones a la infraestructura.

Adicionalmente, existe la innegable brecha entre la escuela urbana y la rural, esta última en su mayoría además de los aspectos descritos trabaja en condiciones inhóspitas, carece de acceso a redes de internet, sin equipos interdisciplinario de apoyo pedagógico, con contratación de servicio de transporte escolar pasados varios meses de inicio del año escolar.

b) Los establecimientos educativos que reciben a los estudiantes y se reflejan procesos de integración mas no inclusión, postergando la creación de espacios para la reflexión, ajustes razonables e intenciones de transición a escuela inclusiva, con el agravante que sus docentes no poseen la formación ni capacitación para tal fin.

c) Las familias que por diversas razones muestran poca participación en el proceso educativo de su hijo o acudido, delegando la responsabilidad a la escuela.

En consecuencia, urge un cambio de pensamiento y actitud para eliminar las barreras que no posibilitan la creación de entornos educativos inclusivos que garanticen los fines y principios de educación inclusiva.

La figura 2 representa los tipos de discapacidad según la resolución 1239.

Figura 2.
Tipos de discapacidad



Nota: Elaboración propia con información tomada del anexo técnico de la Resolución N° 1239 numeral 1.2.

Docentes.

En el sistema escolar la primera persona sobre quien recae la responsabilidad de atender y aportar elementos esenciales para el aprendizaje y coadyuvar con el desarrollo integral del estudiante es el docente, definido por el Decreto No. 1278, como, “aquellas personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje” (Art. 5).

Este actor, como persona que interactúa con el estudiante durante su permanencia en el aula y responsable directo del acto educativo, adquiere el compromiso de impactar de manera positiva su vida, por ende, precisa una serie de conocimientos y competencias para brindar orientación al padre de familia; la planificación de clases, tareas escolares y actividades de convivencia en el aula, por lo que debe ser asertivo en la selección de estrategias didácticas y metodológicas que respondan a las características de cada educando.

Adicionalmente, cuando tiene a su cargo estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad debe participar en la valoración pedagógica y diseño de los PIAR. Para esto requiere un cambio de actitud sobre la inclusión, apropiación de la norma, conocimientos en inclusión y receptividad para identificar y eliminar las barreras que puedan identificar en el proceso.

Estudiantes con discapacidad.

Se refiere a la,

...Persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (Decreto No. 1421, Art. 2.3.3.5.1.4)

Prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas son todas aquellas acciones, actitudes, relaciones y emociones que el docente desarrolla en su ejercicio profesional, tendientes a la formación de los estudiantes en su condición de persona con derechos y oportunidades. A juicio de Duque et al., (2013) algunas de estas acciones son: “enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la

cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa”. (p 17)

Enfatizando lo anterior, se puede asegurar que cuando el docente en su práctica pedagógica se preocupa por tocar la sensibilidad de su estudiante se establece un vínculo que lo guía para que afloren sus competencias socioemocionales y talentos. Ripoll–Rivaldo (2021), lo explican de mejor manera cuando conceptúa que la práctica pedagógica es,

Una representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los estudiantes y los saberes configuran un sistema para hacer de la educación un proceso integral, donde la didáctica facilitará la interrelación entre alumno-profesor, el desarrollo de habilidades sociales y resolución de problemas a través de sus capacidades de observar, descubrir, crear e innovar que desarrollen tanto alumnos como maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 289)

Este autor resalta la importancia de la interacción entre el maestro y el alumno para potenciar la condición humana de ambos, el primero que requiere además de los conocimientos en pedagogía didáctica y otros temas relacionados con su formación profesional, debe estar dotado de sensibilidad, valores y principios para promover sentimientos, emociones, habilidades y competencias en su estudiante. El segundo integra elementos de su yo, su cultura, el contexto y todos esos valores y principios adicionales que su maestro durante el proceso de enseñanza y aprendizaje le transmite a través del currículo oculto.

Desde la posición de Zuluaga (como se citó en Gil y Serna, 2020). Las prácticas pedagógicas se consideran,

Una noción metodológica que designa a los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas; las prácticas de enseñanza, en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (p. 71)

Marchesi y Hernández (2019), afirman que el trabajo docente en medio de la diversidad demanda la capacidad de crear los ambientes inclusivos para el aprendizaje

y desarrollo de aptitudes en los estudiantes, donde se evidencie algo más que una simple integración educativa.

Esos mismos autores resaltan la importancia de tener en cuenta al docente cuando diseñan las políticas educativas, considerando aspectos fundamentales para lograr la calidad educativa como su mejoramiento profesional tanto en formación y capacitación como en las condiciones laborales que redundarán en unas verdaderas prácticas pedagógicas inclusivas. (Marchesi y Hernández, 2019)

Por otra parte, Rey (2014) al hablar de la praxis pedagógica, manifiesta que se debe articular la realidad de los contextos local, nacional e internacional para crear escenarios de reflexión y análisis crítico acorde a las particularidades de los estudiantes, “para establecer diálogos de discusión productivos y de análisis en busca de la comprensión del individuo como parte de la sociedad y a su vez concebir a la sociedad como parte del individuo”. (p. 128)

Desde esta perspectiva, Vélez (2013) hace referencia a tres elementos didácticos que son: las estrategias, los recursos o materiales y los ambientes de aprendizaje; definiendo las estrategias como “las acciones de enseñanza realizadas por los docentes, para el caso de la educación inclusiva, soportadas en unos principios metodológicos que propicien y faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes del aula”. (p. 99)

Esos principios metodológicos se materializan con los ajustes razonables y todas las estrategias que se deben implementar para que los procesos inclusivos sean eficaces, por lo que el docente está en la necesidad urgente de adoptar posiciones determinantes para adquirir ciertas habilidades y destrezas conducentes a aprendizajes significativos de sus estudiantes y una educación de calidad.

Formación docente.

La práctica pedagógica del docente requiere de una serie de conocimientos y habilidades que se convierten en garantes de los procesos de enseñanza y la interacción con todos los estamentos de la comunidad educativa. Para esto la formación inicial o durante el ejercicio se convierte en el pilar de su praxis profesional.

En el caso de la educación inclusiva es importante ampliar esos conocimientos en aspectos como la normativa vigente, conceptualización sobre discapacidad e inclusión,

didáctica y herramientas tecnológicas para una atención a sus estudiantes que les garantice su derecho a una educación equitativa y de calidad. Esto se logra con procesos de formación y capacitación serios que le aporten los conocimientos pertinentes para la atención que se espera a esta población.

La UNESCO, (2020a) define la formación docente como “el proceso por el cual los docentes reciben educación o formación adicional para actualizar o ampliar sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales a lo largo de su carrera”. (p.120). De igual forma, la UNESCO (2020b) expone que, “la formación de docentes puede tratar temas que van desde las técnicas educacionales y la gestión del aula hasta los equipos multiprofesionales y los métodos de evaluación del aprendizaje”. (p. 2)

A pesar de que tanto el Decreto 1421 como otras normas hacen hincapié en la implementación de programas de capacitación docente para la atención de estudiantes en condición de discapacidad, la UNESCO (2020b) sostiene que, “ninguna de estas leyes especifica el contenido de la capacitación docente en materia de educación inclusiva. Si bien se mencionan la capacitación docente y la inclusión en la educación, no se explicitan los vínculos entre ambas”. (p. 5). Lo que le lleva a considerar que las deficiencias en los conocimientos del docente para trabajar la inclusión podrían obedecer a vacíos en su formación en cuanto a pedagogía e inclusión (UNESCO 2020b).

Bases legales

En el contexto colombiano, las políticas internacionales, han sido un marco inspirador para el surgimiento la nueva legislación en relación con la apropiación e implementación de prácticas de respeto a los derechos de las minorías en Colombia. En este sentido, desde hace más de dos décadas, nuestro país ha buscado la consolidación de un sistema educativo que propicie el acceso de todos a una educación de calidad sin ningún tipo de exclusión. (Hernández y Velásquez 2016. p. 498)

Para el presente estudio realicé una breve revisión de la normativa desde ambas perspectivas, de la internacional se tomaron los siguientes:

Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que habla del derecho que tiene toda persona a la educación, la cual debe ser gratuita y en pro del pleno desarrollo de su personalidad. (Art. 26).

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, donde se reconocen todos sus derechos como niños y se garantiza su protección contra todo acto de discriminación por cualquier motivo entre los que se incluye la discapacidad expone en su Art. 2,

Los Estados Parte respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, cuyo objetivo estaba encaminado a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas en el mundo; la cual, en su Art. 3 expone: “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.

La Declaración de Salamanca de 1994, que invita a los gobiernos a comprometerse con la educación para todos y da algunas orientaciones,

Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad. Las excepciones a esta norma deberán preverse sólo en los casos en los que sea necesario recurrir a instituciones especiales. (p. 17)

La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, celebrada en Guatemala en 1999, cuyos objetivos fueron “La prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad” (p. 3).

El Foro Mundial sobre la Educación realizado por la UNESCO en el año 2000, en donde se orienta la necesidad de dar oportunidad a las personas con discapacidad de estar incluidos en los programas escolares “se debe contraer un compromiso para velar por que una educación para todos de calidad se dispense a todos los grupos marginados y excluidos, como personas discapacitadas...”. (p. 47),

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, realizado por las Naciones Unidas en el año 2006; donde además de promover el pleno goce de sus derechos, se compromete a los Estados a garantizarles la educación en condición igualitaria y sin discriminación, hablando de educación inclusiva en su Art. 24. “Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”.

Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030; foro organizado por UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR en el año 2015, cuyo objetivo es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”

Este foro se propone unas metas; la cuarta de esas está encaminada a “Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”. (p. 51)

La desventaja que presenta esta meta está relacionada con la proyección al año 2030 y la inclusión en muchos países lleva varios años de implementación, lo que indica que la deficiencia en cuanto a infraestructura en los establecimientos educativos seguirá siendo una barrera para el proceso.

En lo referente a la normativa colombiana, la Constitución Política de 1991, establece las principales orientaciones y obligaciones en primera instancia del Estado y luego a la sociedad para garantizar derechos de esta población en el país; para esto, habla en su Art. 13 del “derecho a la libertad e igualdad sin ningún tipo de discriminación”, y en el Art. 68, de la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales.

En 1994 el Congreso de la República de Colombia promulga la Ley General de Educación (Ley 115) la cual en el Art. 46 habla de su integración al servicio educativo, pero hasta ese momento esta era delegada a instituciones de educación especial hasta que se tomaran otras determinaciones. Finalizando con el Art. 48 que hace referencia a las aulas especializadas que deberían poseer los diferentes establecimientos educativos.

En 1996 con el Decreto No. 2082, ya se empieza a hablar de su vinculación a las escuelas de educación formal las cuales debían adaptar sus currículos. Y en sucesión una serie de normas que cada vez más buscan dar la oportunidad a las personas con alguna condición de discapacidad de vincularse a la sociedad y por ende a la escuela sin ningún tipo de restricciones o discriminación.

También se toma el Decreto No. 2247 de 1997, “por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar”; este en su Art. 12 hace referencia a la forma en que se deben desarrollar los procesos curriculares en grado preescolar, para el que se debe tener en cuenta “los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones”.

Adicionalmente se tiene la Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad; esta en su Art. 1° hace referencia a la dignidad que le es propia a esta población, así como en todos los derechos tendientes a “su completa realización personal y su total integración social”. De igual modo, en el capítulo II, explicita que los establecimientos educativos del país indistintamente de su carácter (oficial o privado) deben aceptar e integrar a personas “en situación de discapacidad” y al mismo tiempo compromete al Gobierno Nacional a garantizar dicha vinculación, el desarrollo de los programas para su atención y el suministro de material didáctico.

En el año 2006 se crea la Ley 1098, “Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”; y que en su Art. 36 habla de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad, exponiendo,

Además de los derechos consagrados en la Constitución Política y en los tratados y convenios internacionales, los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad tienen derecho a gozar de una calidad de vida plena, y a que se les proporcionen las condiciones necesarias por parte del Estado para que puedan valerse por sí mismos, e integrarse a la sociedad,

Así mismo se cuenta con la Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones, cuyo objeto está orientado a,

Impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden

nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos. (Art. 1º),

El Decreto No. 366 de 2009, expedido por el Ministerio de Educación Nacional. “Por medio del cual se 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”, este en su Art. 3 establece las responsabilidades de las entidades territoriales, entre las que se encuentran: trabajos de infraestructura para la adecuación de la planta física de los establecimientos educativos, así como, la prestación de asistencia técnica y pedagógica, programas de formación y capacitación a docentes, entre otros.

Además, en el Art. 9 estipula la oferta para la asignación de docentes de apoyo pedagógico de acuerdo con el número de estudiantes con discapacidad reportados y la asignación de intérpretes de lengua de seña colombiana. (Decreto No. 366 de 2009)

En 2013 el Congreso de la República crea la Ley Estatutaria 1618 cuyo objeto es “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (Art.1º)

En el año 2017, el Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto No. 1421, que, “reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media” (Art. 2.3.3.5.2.1.1).

En 2022 el MEN expide la Circular 020 de 2022, cuyo asunto es dictar disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en educación.

Todo este marco normativo llevó a las personas en condición de discapacidad al aula regular, pero sin la aplicación real de la misma pues, una cosa es la que dice la ley y otra muy distinta la que se vive en el día a día de las instituciones educativas.

Se puede decir que el referente legal permite conocer la normativa alrededor de la temática abordada. Tanto en el ámbito internacional como en el contexto colombiano,

la educación inclusiva ha pasado por un proceso que permitió la creación de normas que cada vez más buscan darle a esta población la oportunidad de integrarse a la sociedad y acabar los prejuicios y preconceptos existentes.

Criterios éticos en la investigación

“La investigación es una construcción colectiva que se desarrolla por y para la sociedad, la cual tiene derecho de exigir transparencia, honestidad y rectitud”. (Colciencias, 2018, p. 20). De ahí que el comportamiento moral del investigador cobre gran importancia puesto que debe “dar cuenta (a) del valor social de la investigación, (b) la calidad técnico-científica, (c) el balance costo-riesgo-beneficio de la investigación, y conlleva también asumir la responsabilidad por todo el proceso y los resultados de la investigación” (p. 24)

Desde esa perspectiva, el Informe de Belmont del Observatori de Bioètica i Dret (1979), presenta tres principios éticos básicos a los que se refiere como “aquellos criterios generales que sirven como base para justificar muchos de los preceptos éticos y valoraciones particulares de las acciones humanas” (p. 2) estos son:

1. El respeto a las personas: incluye por lo menos dos convicciones éticas. La primera es que todos los individuos deben ser tratados como agentes autónomos, y la segunda, que todas las personas cuya autonomía está disminuida tienen derecho a ser protegidas. (p. 2)

2. Beneficencia: se trata a las personas de manera ética no sólo respetando sus decisiones y protegiéndolas de daño, sino también esforzándose en asegurar su bienestar (p. 3)

3. Justicia: se da una injusticia cuando se niega un beneficio a una persona que tiene derecho al mismo, sin ningún motivo razonable, o cuando se impone indebidamente una carga. (p. 4)

Según Colciencias (2018) en el proceso de investigación “las faltas consideradas más graves son: (a) el plagio, (b) el fraude, (c) la falsificación, (d) la retención de datos, (e) el conflicto de interés no declarado y (f) la ausencia de consentimiento informado.” (p. 29). Por tanto, la autora de la presente investigación se comprometió a respetar los derechos de autor estipulados en la Ley No 23 de 1982 y cumplir con lo establecido en ella:

Es permitido citar a un autor transcribiendo los pasajes necesarios, siempre que éstos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del autor de la obra de donde se toman. En cada cita deberá mencionarse el nombre del autor de la obra citada y el título de dicha obra. (Art. 31)

Al mismo tiempo, se dispuso a elaborar y diligenciar con los actores los respectivos consentimientos informados basado en fundamentos legales. Así como evitar el conflicto de intereses y la retención de información.

CAPÍTULO III

Camino epistemológico y metodológico

En este capítulo se describen elementos fundamentales del camino trazado para el desarrollo de la investigación, como son la concepción paradigmática, el enfoque de investigación, el diseño de investigación, contexto e informantes, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, el método de análisis e interpretación y los criterios de rigor y calidad.

Concepción paradigmática

La visión paradigmática según Kuhn (1962), se refiere a “un conjunto de realizaciones científicas que proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica durante cierto tiempo” (p. 3). En opinión de Strauss y Corbin (2002) “el paradigma no es más que una perspectiva que se adopta sobre los datos, otra posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren”. (p. 140)

La investigación realizada se basó en el paradigma interpretativo (también llamado cualitativo, naturalista y humanista). Este acepta que,

...Hay leyes que regulan la realidad, pero hace hincapié en su carácter dinámico. Asimismo, incorpora la probabilidad como elemento central en su interpretación de la acción humana. Su interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos. La realidad es concebida como compleja, holística, divergente y múltiple. Plantea el carácter inductivo-cualitativo fundamentalmente. Acepta la carga axiológica en el proceso de investigación, pues los valores y la ideología influyen desde la selección del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos. Su objetivo es penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos. En la actualidad, se centra fundamentalmente en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan. (Como se citó en Abero et al., 2015, p. 44)

De acuerdo con Gil et al. (2017), el paradigma interpretativo, “centra su estudio en los significados de las acciones humanas y la vida social, en medio de una realidad dinámica, múltiple y holística”. (p. 73).

La importancia que tiene apoyarse en este paradigma para la presente investigación radica en mi interés como investigadora por buscar la comprensión de realidad respecto a la educación inclusiva desde la percepción de los docentes que han tenido la experiencia de trabajar con estudiantes en condición de discapacidad en la IETA de San Pablo.

En este sentido se presentan las directrices que orientan el presente estudio doctoral, en cuanto a producción de conocimiento y relaciones que se desarrollaron a partir del enfoque pentadimensional que según González (2008) es “una herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo; este hace referencia a las dimensiones: axiológica, ontológica, teleológica, epistemológica y metodológica y concibe a la investigación como una cualidad inherente a la propia condición humana de toda persona” (p. 42). A continuación, se describen:

a) Desde la dimensión ontológica se aborda la interpretación del sujeto de investigación como realidad compleja, según Ander-Egg (2011) “existe una realidad objetiva y las cosas de esa realidad tienen existencia independientemente del conocimiento que podemos tener de ellas; esta forma de realismo ontológico se expresa también en lo gnoseológico” (p. 61).

En esta investigación se evidencia en el interés de buscar la comprensión de la realidad respecto a la educación inclusiva de personas en condición de discapacidad a partir de lo establecido en la normativa vigente desde las diferentes perspectivas de los actores (docentes de aula), cómo cada uno de ellos la interpreta y vivencia, a juicio de González (2008), el investigador parte de una problemática y “se interesa por el sentido y el significado atribuido a los hechos y fenómenos sociales por quienes son sus protagonistas” (p. 62).

La educación inclusiva se desarrolla en entornos dinámicos y complejos, donde interactúan diversos actores con diferentes expectativas, perspectivas e intereses. El paradigma interpretativo permite comprender estas complejidades y explorar en profundidad cómo los actores construyen la realidad a partir del conocimiento de sus experiencias y percepciones respecto a la inclusión.

Durante la interpretación de la percepción del docente en relación con la forma en que se implementó la educación inclusiva en la atención de educandos en condición de

discapacidad en la IETA de San Pablo, logré identificar los elementos que se convierten en obstáculos para que se evidencien procesos inclusivos. Tales como la práctica pedagógica que utiliza el docente para la atención de esta población, que evidencia su falta de formación, de apropiación de la normativa y el desconocimiento de políticas institucionales que direccionen la creación de escenarios inclusivos. evidenciados en procesos integradores.

En efecto, se logró obtener la información que garantizara las características fundamentales definitorias de la esencia del fenómeno emergente, sobre el abordaje educativo en escenarios de personas en condición de discapacidad.

b) La consideración del sujeto de investigación como ser moral desde lo axiológico, según Ramos (como se citó en González, 2008) “este remite al sistema de valores sustentados por el investigador y al nivel en el que él es “capaz de percibirlos, concientizarlos, apreciarlos y aplicarlos” a su actividad indagatoria cotidiana” (pp. 46- 47).

De acuerdo con esto y considerando que, “desde el punto de vista axiológico, el investigador cualitativo se orienta por valores dados y explícitos, los cuales influyen en el transitar por la vía de aproximarse a la realidad” (Ruedas et al., 2009, p. 630). La investigación evidenció todas aquellas cualidades y valores (deseados – indeseados) que afloraron en los informantes clave, sin desligar los propios manteniendo los principios éticos al momento de dar a conocer los hallazgos.

Al respecto, se reconocen y enfatizan los valores en el proceso de la investigación al momento de comprender que desde la educación inclusiva de personas en condición de discapacidad y todos los procesos subyacentes por la COVID 19 en esta población, surgió una serie de sentimientos y emociones teniendo en cuenta “que la gestión pedagógica del docente debe estar cimentada en la promoción de valores existenciales, no solamente dirigidos a la configuración compleja de la identidad del ser, sino a la valoración permanente de la dimensión axiológica del conocimiento”. (Rey, 2014, p. 127)

En este orden de ideas, se pudo abordar los sentimientos y emociones de los docentes en lo referente al proceso de educación inclusiva y a la nueva realidad producto de la pandemia. Por lo que buscó conocer la percepción de los actores que evidentemente buscaba que aflorara su “sentir” desde sus vivencias con respecto a la inclusión.

c) Contribuir con la construcción de conocimientos abordando lo teleológico, ya que de acuerdo con González (2008) “una investigación alude a sus metas o fines fundamentales, tanto de tipo explicativo como de naturaleza comprensiva, interpretativa, descriptiva o simplemente cognitiva” (p. 51). Esto permitió plantear unos interrogantes, un propósito general y otros específicos tendientes a la generación de una teoría emergente que permita el fortalecimiento de la práctica pedagógica de los docentes que atienden a estudiantes en condición de discapacidad.

d) La concepción del individuo como ser social, desde la dimensión epistemológica puesto que, se requiere de interacción y el establecimiento de relaciones con los actores de forma cordial y comprometida con fomentar el diálogo y a través de acuerdos y consensos, al respecto González (2008) expone que, “la acción de investigar en el ámbito social se sustenta epistemológicamente sobre la idea de un contacto intencional, relacional, profundo, comprensivo, entre personas”. (p. 48).

De acuerdo con lo anterior, se estableció el contacto directo con los docentes en un diálogo constante sobre las inquietudes y percepciones en lo referente a la inclusión en la IETA, formalizándose en su selección como informante clave a través del consentimiento informado y los encuentros durante el desarrollo de las entrevistas y consultas posteriores. Así como en el proceso de socialización de los hallazgos.

De esta relación se recopiló un cúmulo de información que requería ser organizada para su análisis, surgiendo los hallazgos que permitieron estructurar un constructo teórico para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente a partir de la interpretación de su percepción y la caracterización de las prácticas pedagógicas que utiliza el docente para la atención de esta población.

e) Delimitar la forma de abordar la realidad del docente que atiende estudiantes en condición de discapacidad desde lo metodológico ya que, “el propósito del método es hacer viable la obtención de información cuyo análisis coadyuve a desentrañar tanto el sentido como el significado de las acciones protagonizadas en tales situaciones” (González, 2008, p. 51).

Para lograr los propósitos de la presente investigación, relacionados con el conocimiento de la realidad desde la visión y experiencia de los actores, me apoyé en el paradigma interpretativo y la teoría fundamentada y su método comparativo constante.

Se precisó el uso de diferentes técnicas y herramientas para la recolección y análisis la de información (entrevista en profundidad, guion de entrevista, triangulación de datos), así como el cumplimiento de normas y parámetros que requieren un comportamiento ético.

Diseño de la investigación

De acuerdo con Ander-Egg (2011) el diseño de investigación es “el esbozo, esquema, prototipo o modelo que indica el conjunto de decisiones, pasos, actividades y tareas necesarias para guiar el proceso de una investigación” (p. 91). El diseño fue emergente y flexible dado que, de acuerdo con Vasilachis (2006), la flexibilidad abre la opción de que surjan situaciones o eventos que no estaban programados y que a partir de estos pueda haber cambios en el trabajo investigativo, brindando “la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación” (p. 67), además, de la posibilidad de alternar pasos o momentos durante el proceso.

En ese orden de ideas, Monje (2011) propone cuatro fases en el proceso de la investigación cualitativa “que no tienen principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación” (p. 33), según el autor estas son sucesivas y en cada una se obtiene un producto.

1) Fase preparatoria, según el autor antes mencionado, esta fase inicial de la investigación está conformada por dos etapas, reflexiva y diseño y su producto es el proyecto de investigación. Durante la etapa reflexiva basada en mi formación profesional, en la experiencia como docente que ha identificado la realidad institucional identifiqué diversas situaciones que podían despertar el interés, seleccioné el tema que se convertiría en la realidad a estudiar relacionada con la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad.

Al tener claridad sobre la realidad a estudiar formulé una serie de interrogantes que dieron origen a los propósitos de la investigación y luego planteé la justificación e importancia de la investigación.

Posteriormente procedí a la elección de los fundamentos teóricos donde consulté aquellas teorías y conceptos relacionados con la práctica pedagógica del docente para

la implementación de la educación inclusiva y que se podían constituir en el marco teórico conceptual.

Durante la etapa de diseño, definí el camino epistemológico y metodológico de la investigación donde decidí que por las características de la realidad la investigación debía ser con un enfoque cualitativo y que el paradigma que la guiaría sería el interpretativo. Decidí utilizar como técnica entrevista en profundidad y para su desarrollo me apoyaría en el guion. Para efectos de análisis e interpretación de la información seleccioné como método la teoría fundamentada y su método comparativo constante.

En ese orden de ideas definí el contexto; como docente que comparte la preocupación de mis compañeros por la forma en que se implementó la educación inclusiva en de la IETA de San Pablo, decidí seleccionarla como escenario. Seleccioné los docentes que podrían convertirse en informantes clave y diseñé el formato de consentimiento informado.

2) Trabajo de campo, de acuerdo con Monje (2011) en esta fase el investigador tiene acceso a la información gracias a su habilidad, paciencia, perspicacia y visión, por lo que “debe estar preparado para confiar en el escenario; ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes; ser flexible y tener capacidad de adaptación”. (p. 43).

Esta fase se desarrolló en tres etapas, la primera fue el acceso al campo, donde establecí contacto con la rectora para la solicitud del permiso; en la segunda seleccioné los informantes por lo que conversé con los docentes y les di a conocer mi intención investigativa, solicitando su participación en el proceso, aclarando que esta sería de forma voluntaria con la libertad de no responder aquellas preguntas que no desearan y desistir en el momento en que lo consideraran. Al obtener su aprobación se procedió a la firma de un consentimiento informado donde se les garantizaba la confidencialidad.

La tercera etapa corresponde a la recogida productiva de datos, esta se realizó a partir de la aplicación de ocho (8) entrevistas en profundidad en un contacto directo y respetuoso con los informantes, considerando que estos suministran más información, “cuando el investigador se siente a gusto y relajado y se centra en lo que está sucediendo, y los participantes comienzan a entender qué es lo que está estudiando y reconocen el interés especial del investigador” (Monje, 2011, p. 46)

3) Fase analítica, el proceso de análisis e interpretación de la información se desarrolló siguiendo los cuatro pasos del método comparativo constante de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) que permite la combinación del análisis y la comparación de datos, mediante la codificación, comparación de incidentes que dan origen a propiedades teóricas, categorías y subcategorías que se registran en una matriz.

A partir de la comparación constante, reducción y triangulación emergió una información que se considera hallazgos, de estos surge un constructo teórico que permitió realizar unas reflexiones finales en función de los propósitos establecidos en la investigación acompañadas de unas recomendaciones finales.

4) Fase informativa, habiendo consolidado toda la información se elaboró un informe que se compartió inicialmente con los informantes clave, quienes realizaron algunas sugerencias que fueron tomadas en cuenta para el producto final que representa una tesis doctoral con todos los requerimientos de la universidad. “el proceso de información culmina con la presentación y difusión de los resultados. De esta forma el investigador no solo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con los demás”. (Monje, 2011, p. 48).

Contexto e informantes de la investigación

El contexto “comprende antecedentes históricos más o menos remotos, marco geográfico, conjunto demográfico, ambiente social. Es aquí donde se expone el modo de vida que lleva el grupo observado” (Ruiz, 2012, p. 225). La investigación se desarrolló en la Institución Etnoeducativa Técnica en Agroindustria y Sistemas de San Pablo, ubicada en el corregimiento de San Pablo, zona rural del Municipio de María la Baja en el Departamento de Bolívar.

Esta institución es oficial, etnoeducativa afrocolombiana, de carácter técnico en dos especialidades; agroindustria y sistemas. Articulada con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), quien certifica a los egresados como técnicos.

Los informantes “son personas que poseen información relevante para el estudio e investigación que se piensa realizar”. (Ander Egg, 2011, p. 126), en este caso fueron ocho (8) docentes de aula de la IETA de San Pablo, licenciados en diferentes áreas del conocimiento, que laboran en la básica (primaria y secundaria) y media, ubicados en varias sedes tributarias de la institución, que han tenido la experiencia de trabajar con

estudiantes en condición de discapacidad y mostraron su preocupación por la situación de este tipo de población.

Técnicas e instrumentos de la recolección de la información

Según Barrantes (2002), una técnica “es un conjunto de instrumentos de medición, elaborados con base en los conocimientos científicos” (p. 50). Para el desarrollo de la presente investigación, seleccioné la entrevista en profundidad, definida por Taylor y Bodgan (1992) como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 1).

Estos autores indican que se “espera adquirir información acerca del objeto de estudio, teniendo en cuenta que esta información está presente en la biografía del individuo entrevistado. En esta entrevista, se recopila la interpretación que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia”. (Taylor y Bodgan, 1992, p. 210)

Para garantizar el éxito de la entrevista decidí utilizar como instrumento el guion de entrevista, que de acuerdo con Latorre (2005), “consiste en una serie de temas y preguntas que el investigador utiliza para dirigir la conversación del grupo. Un buen guion debe tener, al menos, unos cuantos tópicos amplios y unas cuantas preguntas de sondeo”. (p. 76)

Para efectos de la presente investigación, este instrumento se convirtió en un elemento fundamental para la realización de las entrevistas a los informantes clave y establecer una relación dialógica en la consecución de la información. Se diseñó un guion en función de los interrogantes y propósitos de la investigación, de carácter flexible, con preguntas abiertas que otorgaban libertad al informante para explicar sus respuestas; sin rigidez en su orden facilitando ligarla a una nueva pregunta, y no se sugerían ni condicionaban respuestas.

Método de análisis e interpretación de la información

De acuerdo con Abarca et al. (2013) el método es “el procedimiento o serie de pasos para ordenar la actividad científica” (p. 5). Con respecto al análisis de los datos cualitativos Taylor y Bogdan (1987), refieren que es “un proceso dinámico y creativo, el cual se produce una vez que se ha obtenido los datos como resultado de interacciones

y situaciones recogidas durante la investigación, expuesto mediante un proceso de sistematización lógica y coherente de los hallazgos encontrados” (p. 156).

En función del análisis e interpretación de la información recolectada para esta investigación, se aplicó la teoría fundamentada y el método comparativo constante, propuesto por Glaser y Strauss (1967), quienes lo definen como aquella que emerge del análisis sistemático de la información obtenida de situaciones empíricas apoyado de un método general y que puede ser verificable, al mismo tiempo los autores afirman que “las teorías basadas en datos generalmente no pueden ser completamente refutadas con más datos ni reemplazadas por otra teoría. Al estar demasiado íntimamente ligado a los datos, está destinado a perdurar a pesar de su inevitable modificación y reformulación” (p. 4). El método comparativo constante, tiene como objetivo generar categorías conceptuales y propiedades, buscar semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten.

Esto debido a que el investigador interactúa con los actores sociales de forma recurrente y trabaja con datos recabados de su realidad o situación empírica, los cuales son analizados minuciosamente, los autores consideran que “la teoría fundamentada puede ayudar a prevenir el uso oportunista de teorías que tienen dudosa idoneidad y capacidad de funcionamiento”. (Glaser y Strauss, 1967, p. 4)

Igualmente, para complementar la información obtenida, este método permite regresar al campo cuantas veces se considere necesario y pertinente, Glaser y Strauss (1967) describen cuatro etapas que se pueden desarrollar de manera alterna durante todo el análisis convirtiéndose en sucesiva y a la vez anterior, estas son: (a) comparar incidentes aplicables a cada categoría, (2) integrar categorías y sus propiedades, (3) delimitar la teoría y (4) escribir la teoría.

a) Comparar incidentes aplicables a cada categoría: en esta etapa se comienza con la comparación incidente a incidente, asignando tantas categorías como sea necesario. La codificación consiste en señalar aquellas categorías que van apareciendo en los datos brutos, anotándolos en el margen del incidente asignado. Por lo tanto, es necesario un continuo ir y venir a los datos. Esta comparación constante permite emerger las categorías y sus propiedades asociadas (dimensiones, condiciones, causas o

consecuencias). En efecto, en esta primera etapa inicié con la transcripción de las entrevistas, luego la selección de los incidentes para asignar la correspondiente categoría temporal a los fragmentos del discurso que presentaban similitudes.

b) Integrar categorías y propiedades: Del proceso de comparación surgen una gama de categorías y propiedades separadas, que en esta etapa se integran para formar el núcleo de la teoría emergente. En este sentido, organicé detenidamente las categorías de la información recabada, las comparé con los incidentes y con las propiedades, integrándolas con la finalidad de categorizarlas lo más pertinentemente posible.

c) Delimitar la teórica: La emergencia de la teoría se da a dos niveles: En un primer momento a partir de las categorías, que se produce cuando se reduce la lista original de categorías para dar forma a la teoría que va emergiendo, buscando explicaciones teóricas. En segundo lugar, a partir de la teoría inicial, esto hace posible que la codificación sea focalizada y selectiva. La reducción permite al investigador descubrir uniformidades o regularidades tanto en el conjunto original de categorías como el de sus propiedades, permitiendo formular la teoría a partir de un conjunto más pequeño de categorías, pero de mayor nivel conceptual.

Con la reducción de la terminología y la generalización provocada por la constante comparación, el investigador logra cumplir con la prudencia de las variables (explicación acabada de las variables) y la aplicabilidad de la teoría a un mayor rango de situaciones, manteniendo la correspondencia de la teoría con los datos y dándole una mayor relevancia.

En función a esta etapa, continué con la comparación de los incidentes para descartar propiedades no consideradas, integrándose aspectos de las propiedades en categorías con mayor relevancia relacionadas entre sí. Todo ello generó la guía para la saturación teórica, la cual permitió la interrupción en la búsqueda de más información.

d) Escribir la teoría: en el inicio de la escritura de una teoría el investigador una vez codificado la información y efectuada la saturación, realiza el análisis descriptivo e interpretativo respaldado con sus anotaciones, y conforme a estas, construye una teoría y publica los resultados. En lo relativo a esta etapa se procedió a generar el constructo teórico para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes con discapacidad. Este constructo surgió desde el análisis e interpretación

de los hallazgos con un tipo de triangulación de fuentes: (a) Datos obtenidos en las entrevistas, (b) Literatura relacionada al tema en cuestión y (c) De la autora del presente estudio.

Al respecto de lo antes descrito de los pasos del método, Ángel (2011) afirma que, en este método,

Se orienta a afinar la obtención de información en un “*proceso en zigzag*”, que consiste en ir al campo para obtener datos, analizarlos, y regresar al campo, obtener datos y analizarlos, de tal manera que se aplica la propuesta de Heidegger de la circularidad de la interpretación. (pp. 16-17)

Dado el proceso que se expuso anteriormente acerca de la integración de las categorías establecidas definitivamente con sus propiedades e incidentes, se procedió a la aplicación de la triangulación definida por Denzin (1995), como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular (p. 291). Explica, además que existen distintos tipos de triangulación, sin embargo, para efectos de este estudio se abordó el tipo de triangulación de fuentes, el cual se refiere a la confrontación de diferente información en la investigación y se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes.

Criterios de rigor y calidad de la investigación

Al hablar de rigor científico de la investigación, es pertinente conceptualizar sobre credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Credibilidad o valor de la verdad

Noreña, et al. (2012) afirman que, “este criterio se logra cuando los hallazgos son reconocidos como “reales” o “verdaderos” por las personas que participaron en el estudio, por aquellas que han servido como informantes clave, y por otros profesionales sensibles a la temática estudiada” (p. 267).

Respecto al a credibilidad de la presente investigación se puede decir que durante el proceso de socialización de los hallazgos se estableció un diálogo con los actores en el que tuvieron la oportunidad de exponer su opinión en relación con la congruencia entre la información que les presentaba y la suministrada por ellos durante la entrevista. Esto permitió obtener su aprobación de los hallazgos e identificar aspectos que resultaron como complemento de la información ya obtenida.

Auditabilidad o confirmabilidad

En cuanto a este criterio, Guba y Lincoln (Como se citó en Castillo y Vásquez, 2003) lo definen como, “la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho” (p. 165). Para esto, realicé un registro detallado tanto de los pasos para la inmersión al campo como la transcripción real de las entrevistas realizadas.

Transferibilidad o aplicabilidad

De acuerdo con Castillo y Vásquez, (2003) la transferibilidad es la posibilidad de extender los hallazgos del estudio a otros contextos.

El producto de la presente investigación puede ser utilizado como referente teórico para la puesta en marcha del proceso de transición de escuela convencional a una inclusiva y para aquellas que requieren elementos para prepararse. Es por eso que su autora ha considerado la posibilidad de compartir el producto con las demás instituciones educativas del Municipio de María la Baja que presenten características similares a las de la IETA de San Pablo con la implementación de la educación inclusiva o que hayan adelantado algunas acciones para la transición a escuela inclusiva.

CAPÍTULO IV

Presentación, análisis e interpretación de la información

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos, luego de realizar un proceso de recolección de información a partir de la entrevista en profundidad, aplicadas a ocho (8) docentes de diferentes sedes tributarias de la IETA de San Pablo de la básica y media (ver anexo 1). Estas entrevistas permitieron obtener una visión más clara y detallada de la percepción de los docentes en relación con la práctica pedagógica dirigida a estudiantes en condición de discapacidad. Además, de mi experiencia como docente de aula durante 16 años, lo que he combinado con mis conocimientos como trabajadora social.

Durante el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos se utilizó el Método Comparativo Constante (MCC) de la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967), haciendo combinación del análisis y la comparación siguiendo las cuatro etapas que este propone: 1) la comparación de incidentes aplicables a cada categoría, 2) la integración de categorías y sus propiedades, 3) la delimitación de la teoría, y 4) la redacción de la teoría. Según los autores durante el proceso cada etapa se convierte en anterior y siguiente ya que “permanecen en operación simultáneamente durante todo el análisis y cada una proporciona un desarrollo continuo a su etapa sucesiva hasta que finaliza el análisis”. (Glaser y Strauss, 1967, p. 105)

A continuación, se describe el procedimiento realizado con base en estas etapas.

Paso 1. comparación de incidentes aplicables a cada categoría

En este espacio se procedió a la transcripción de cada una de las entrevistas aplicadas a los informantes clave para iniciar el análisis. Se asignó un código a cada uno D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 y D8, así como la selección de palabras o frases dicientes consideradas como eventos codificándolos en el número de categorías posibles. Aplicando lo que Glaser y Strauss (1967) consideran la regla básica del MCC “codificar un incidente para una categoría, compararlo con los incidentes previos en el mismo y diferentes grupos codificados en la misma categoría” (p. 106), identificando en ellos coincidencias y diferencias. De ahí surgió una serie de propiedades teóricas, categorías

y subcategorías. Esta información se organizó en una matriz de procesamiento como se muestra en la tabla 1 y el anexo 2, la cual consta de cinco columnas con la siguiente información:

- a) Informantes: se ingresó el código que se asignó a cada informante.
- b) Texto – evidencias: se colocaron las preguntas y sus respectivas respuestas, a las cuales se resaltó las palabras o frases consideradas dicientes para la interpretación y análisis de la información.
- c) Eventos: se transcribieron aquellas palabras o frases resaltadas en la columna anterior para facilitar su tratamiento.
- d) Propiedades: se realizó la interpretación de los eventos uno a uno para buscarle una palabra o frase que pudiera recoger grosso modo la información diciente desde mi perspectiva, experiencia e interpretación como investigadora.
- e) Subcategorías: se compararon las diferentes propiedades emergidas e integradas en una categoría y se relacionan entre sí de tal forma que, se buscara una frase que las integrara para convertirla en una subcategoría.
- f) Categorías: esta surge al momento de integrar las propiedades.

Para culminar esta primera etapa del MCC, se procedió a organizar la información contenida en la matriz en un listado de todas las propiedades, agrupándolas inicialmente 109 propiedades y 25 subcategorías en cinco categorías, (a) Percepción del docente sobre la implementación de la inclusión la cual está integrada por 24 propiedades y cuatro subcategorías. (ver tabla 2). (b) Necesidad de formación docente para la atención de procesos de inclusión, que estaba integrada por diez propiedades y tres subcategorías. (ver tabla 2). (c) Experiencia del docente en educación inclusiva que agrupaba 46 propiedades y diez subcategorías. (ver tabla 2). (d) Ajustes curriculares que agrupaba 14 propiedades y cuatro subcategorías, (ver tabla 2). y (d) participación y apoyo familiar integrada por 15 propiedades y cuatro subcategorías (ver tabla 2).

A continuación, se ilustra el proceso antes descrito:

Tabla 1.

Matriz general de categorías comparación de incidentes

| ¿Cuál ha sido su percepción con respecto a la implementación del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución? | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Textos evidencias | Eventos | Propiedades | Subcategorías | Categorías |
| <p>D1 - Bueno, en cuanto a la implementación en este proceso con nosotros los docentes pues, esta implementación ha sido como un desafío para nosotros en cuanto a la inclusión de los estudiantes, pienso yo pues, estoy hablando de mi práctica pedagógica ya que, nosotros no tenemos una orientación todavía nosotros tenemos que prácticamente como ahondar más sobre la orientación para esos niños con discapacidad, con necesidades educativas especiales, creo yo.</p> | Un desafío | Educación inclusiva como un desafío | Percepción sobre la inclusión | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva |
| | Nosotros no tenemos una orientación todavía | Falta de capacitación al docente | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | Ahondar más sobre la orientación para esos niños con discapacidad | Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |

Tabla 2.

Comparación de incidentes aplicables a cada categoría.

| Categoría 1 percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva | |
|---|---|
| Subcategoría | Propiedades |
| Dotación de recursos para el proceso de inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de materiales y/o espacios para la inclusión • Adecuación de espacios para la atención de estudiantes con discapacidad • Vacíos y/o deficiencias al implementar la inclusión de personas con discapacidad • Intentos por aplicar la norma • recopilación de datos para referenciar y caracterizar a los estudiantes • Inicio de proceso por insistencia de docentes • Falta de conocimientos y/o condiciones para la atención de estudiantes en condición de discapacidad • Proceso retrasado • Falta de apoyo gubernamental • Falta de conocimiento sobre la inclusión por parte de funcionarios de entes gubernamentales |
| Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de tener en cuenta las limitaciones de los estudiantes • Existencia de estudiantes con distintas problemáticas |
| Tomar en cuenta la condición del estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de tener en cuenta las limitaciones de los estudiantes • Existencia de estudiantes con distintas problemáticas • Estudiantes necesitan orientaciones especializadas |
| Percepción sobre la inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • Educación inclusiva como reto – desafío • Falta de orientación al docente • Cumplimiento de normativa • Pertinencia de la norma sujeta a la dotación de recursos y condiciones para trabajar en las instituciones • Proceso muy importante y/o pertinente • Proceso de inclusión en etapa inicial • Docentes apoyan el proceso • Falta de herramientas para el proceso de aprendizaje en la inclusión • Existencia de algunos avances • Pocos espacios para comunicación institucional • Obligatoriedad de la inclusión |
| Categoría 2 necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión | |
| Subcategoría | Propiedades |
| Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de estrategias institucionales para la socialización de la normativa • Poco conocimiento de la norma • Directivos tal vez conocen la norma |
| Capacitación docente en educación inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de capacitación al docente • Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad • Formación y experiencia docente para el |

| | |
|--|---|
| Tabla 2 (cont.) | <ul style="list-style-type: none"> • trabajo con estudiantes sin discapacidad |
| Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> • La atención de estudiantes con discapacidad obliga al docente a la autoformación • Autoaprendizaje • Realización de cursos con recursos propios • Búsqueda de apoyo en personas externas |

Categoría 3 experiencia del docente en educación inclusiva

| Subcategoría | Propiedades |
|---|---|
| Sentimientos y emociones del docente | <ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos de impotencia en el docente • Cuestionamientos por parte del docente • Esfuerzos por dar lo mejor de sí • Sentimientos de frustración en el docente |
| Evaluación y promoción | <ul style="list-style-type: none"> • Disminuir el nivel de exigencia en relación con el estudiante sin discapacidad • Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante • Promoción al siguiente grado |
| Seguimiento institucional a procesos inclusivos | <p>Existencia de seguimiento al proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deficiencias en el seguimiento a procesos • Desconocimiento de algún tipo de seguimiento por falta de socialización |
| Certificación médica de la discapacidad | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de reportes médicos que diagnostiquen la discapacidad • Formalizar la exigencia del reporte médico con diagnóstico de la discapacidad • En la actualidad se solicita diagnóstico a estudiantes identificados con posible discapacidad • Renuencia de los padres a entregar el certificado con diagnóstico • Identificación de la discapacidad por sospecha del docente • Informar al docente sobre la existencia de reporte médico en la institución |
| Trabajo durante la pandemia por COVID 19 | <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de guías de aprendizaje • La pandemia dificultó el proceso • Material de trabajo particularizado • Colaboración de la familia • Falta de formación de la familia • Poca participación del estudiante |
| Prácticas pedagógicas incluyentes | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de limitaciones en la práctica pedagógica • Necesidad de estrategias inclusivas equitativas • Implementar estrategias pedagógicas para el aprendizaje • Motivar al estudiante a trabajar • Realización de guías diferenciadas • Deficiencia en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas • Falta de estrategias específicas |

Tabla 2 (cont.)

| | |
|--|--|
| Acompañamiento al docente en el proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones de la docente de apoyo • Reuniones introductorias, no formación • reuniones hace algunos años • Después de pandemia inician introducción de nuevo programa departamental • Cooperación entre docentes • Introducción del ente territorial orientada a discapacidad visual • Algunas estrategias concertadas con la coordinadora y docente de apoyo |
| Apoyo de compañeros de clase | <ul style="list-style-type: none"> • Amiga como apoyo en el aula • Cooperación entre estudiantes |
| Orientación profesional al estudiante en condición de discapacidad | <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante sin formación en lenguaje de señas • Vinculación o acompañamiento de la docente de apoyo en el proceso |
| Experiencia profesional | <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia satisfactoria • Una oportunidad de aprendizaje para el docente • Difícil experiencia • Estudiantes con diferentes discapacidades y/o dificultades • Búsqueda de estrategias para el trabajo con estudiantes con discapacidad • Varios estudiantes con discapacidad en un aula |

Categoría 4 ajustes curriculares

| Subcategoría | Propiedades |
|--|--|
| Ajustes al acuerdo de convivencia | <ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de ajustes para la inclusión en el acuerdo de convivencia • Desconocimiento de existencia de ajustes al acuerdo de convivencia para la inclusión • Poco conocimiento de los ajustes realizados • Ajustes teóricos |
| Ajustes al sistema de evaluación y promoción | <ul style="list-style-type: none"> • Intentos por realizar ajustes al sistema de evaluación y promoción • Existencia de algunos avances • Falta de conocimiento por parte del docente sobre ajustes al sistema de evaluación y promoción. • Inexistencia de lineamientos claros sobre evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad |
| Curriculum flexible | <ul style="list-style-type: none"> • PIAR en un lento proceso de diseño • Poco conocimiento para el diseño de estrategias inclusivas • Poca atención al tema de educación inclusiva • Falta de lineamientos institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad |
| Ajustes al proyecto educativo institucional | <ul style="list-style-type: none"> • Incluir referentes en el proyecto educativo institucional • En proceso de ajuste |

Categoría 5 participación y apoyo familiar

| Subcategoría | Propiedades |
|--|---|
| Tabla 2 (cont.) | |
| Participación o apoyo de la familia. | <ul style="list-style-type: none"> • Padres colaboradores • Poca participación del padre de familia • Extranjeros si aportan reporte médico de la discapacidad • Necesidad de vincular al padre en el proceso |
| Sensibilización ante la discapacidad del estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • Padres a la defensiva • Desconocimiento de la discapacidad • Negación del padre de familia a reconocer la discapacidad de su hijo • Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad • Poca preocupación por sus hijos |
| Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de personal especializado • Necesidad de mayores aportes de la docente de apoyo • Necesidad de formalizar los procesos de apoyo • Potenciar sus habilidades |
| Situación socio familiar | <ul style="list-style-type: none"> • Problemáticas sociales • Disfuncionalidad familiar |

Paso 2. integración de las categorías y sus propiedades emergentes

Luego de la comparación de incidente con incidente, se procedió a la comparación de incidentes con las propiedades de las categorías. Leyendo una y otra vez, se logró identificar aquellas propiedades que se relacionaban entre sí o compartían algún significado, llevando a reducir la información a través de la generación de los códigos y la identificación de aquellas propiedades que hacen comunes a los códigos para agruparlos en las diferentes categorías, tal como lo exponen Glaser y Strauss (1967) “la comparación constante hace que el conocimiento acumulado perteneciente a una propiedad de la categoría comience fácilmente a integrarse; es decir, relacionados de muchas maneras diferentes, dando como resultado un todo unificado”. (p. 109)

En este orden de ideas se logró la integración de categorías pasando de cinco a cuatro como se muestra en la tabla 3. (a) Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva que ahora integra 21 propiedades en tres subcategorías. (b) Necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión, que agrupó 16 propiedades en tres subcategorías, (c) Adaptación curricular,

integrada por 7 propiedades en tres subcategorías, y (d) Participación y apoyo familiar que agrupó 8 propiedades en una subcategoría. De este ejercicio se obtuvo una total de 4 categorías, 52 propiedades y 10 subcategorías.

Es conveniente resaltar que en este paso ya se empieza a encontrar mayor sentido a la generación de la teoría en tanto que se hace la comparación. “La teoría se desarrolla, a medida que diferentes categorías y sus propiedades tienden a integrarse a través de comparaciones constantes que obligan al analista a encontrar algún sentido teórico relacionado con cada comparación”. (Glaser y Strauss, 1967, p. 109)

A continuación, en la tabla 7 se evidencia el resultado del proceso de Integración de las categorías y sus propiedades emergentes.

Tabla 3.

Integración de categorías y sus propiedades emergentes

| Categoría 1 percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva | |
|--|---|
| Subcategorías | Propiedades |
| <p>Conocimiento sobre la inclusión</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Diagnóstico sobre la necesidad educativa especial</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Educación inclusiva como un desafío y reto. • Vacíos y/o deficiencias para implementar la inclusión. • Falta de conocimientos y/o condiciones para la atención de estudiantes en condición de discapacidad. • Limitaciones en el proceso de inclusión. • Se ha trabajado con niños y adolescentes sin discapacidad. • Variedad de estudiante con distintos ritmos de aprendizaje - distintas problemáticas. • Muy pertinente tener en cuenta esa parte de la inclusión, pero, con todas las condiciones dadas. • Necesidad de tener en cuenta las limitaciones de los estudiantes. • Recopilación de datos para referenciar y caracterizar a los estudiantes. • Inicio de proceso por insistencia de docentes. • Proceso retrasado. • Falta de apoyo gubernamental. • No cuentan con las herramientas necesarias. • Falta de materiales y/o espacios para la inclusión. • Adecuación de espacios para la atención de estudiantes con discapacidad. • Identificación de la discapacidad por sospecha del docente. • Se solicita diagnóstico de estudiantes identificados con posible discapacidad. • Falta de reportes médicos que diagnostiquen la discapacidad. • Formalizar la exigencia del reporte médico con diagnóstico de la discapacidad. • Renuencia de los padres a entregar el certificado con diagnóstico. • Informar al docente sobre la existencia de reporte médico en la institución. |

Categoría 2 necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión

| Subcategorías | Propiedades |
|--|--|
| Tabla 3 (cont.) | |
| Capacitación docente en educación inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> • Necesitamos tener una capacitación acerca de cómo realizar ese proceso con ellos. • Dificultad para comunicarse con estudiante que presenta discapacidad auditiva. • Pocas veces nos han brindado capacitaciones a los docentes. • Obligatoriedad de la inclusión. |
| Proceso de acompañamiento en la inclusión del estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de seguimientos al proceso de inclusión. • Trabajo en pandemia con dificultad. • Falta de apoyo al docente. |
| Prácticas pedagógicas incluyentes | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de limitaciones en la práctica pedagógica. • Necesidad de estrategias inclusivas equitativas. • Implementar estrategias pedagógicas para el aprendizaje. • Motivar al estudiante a trabajar. • Realización de guías diferenciadas. • Deficiencia en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. • Falta de estrategias específicas para la inclusión. • Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante. • Falta de registro de evaluación y evolución en procesos de inclusión. |

Categoría 3 adaptación curricular

| Subcategorías | Propiedades |
|--|---|
| Ajustes al acuerdo de convivencia | <ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de ajustes para la inclusión en el acuerdo de convivencia. • Desconocimiento de existencia de ajustes al acuerdo de convivencia para la inclusión. |
| Ajustes al sistema de evaluación y promoción | <ul style="list-style-type: none"> • Intentos por realizar ajustes al sistema de evaluación y promoción. • Falta de conocimiento por parte del docente sobre ajustes al sistema de evaluación y promoción. • Inexistencia de lineamientos claros sobre evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad. |
| Ajustes al proyecto educativo institucional | <ul style="list-style-type: none"> • Incluir referentes en el proyecto educativo institucional. • En proceso de ajuste. |

Categoría 4 participación y apoyo familiar

| Subcategorías | Propiedades |
|---|--|
| Orientaciones a los padres de familia ante la discapacidad del estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • No aceptan la condición de su hijo. • Sensibilización a los padres para el bienestar del estudiante. • Dificultad para el proceso. • Nos hemos cansado de decirles que lleven a los niños a los médicos. • Padres colaboradores. • Poca participación del padre de familia. • Extranjeros si aportan reporte médico de la discapacidad. • Necesidad de vincular al padre en el proceso. |

Paso 3. delimitación de la teoría

Con los hallazgos obtenidos a partir del proceso de codificación se empezó a delimitar la teoría, con mayor necesidad de continuar la relación y comparación de los incidentes de cada categoría con sus propiedades, de manera más minuciosa y detallada buscando la mejor forma de agruparlas, reubicarlas e incluso descartar aquellas que en ese momento se consideraron irrelevantes, llegando a la reducción que según Glaser y Strauss (1967) se da cuando “el analista puede descubrir propiedades subyacentes en el conjunto original de categorías o sus propiedades, y luego puede formular la teoría con un conjunto más pequeño de conceptos de nivel superior. Delimitando su terminología y texto”. (p. 110)

En la medida en que se continuó codificando, comparando e integrando los incidentes para las categorías se consideró que la información emergida hasta el momento era suficiente para la teoría que se pretendía generar, por lo que se suspendió la búsqueda de más información que pudiera considerarse relevante llegando a la saturación teórica.

Aquí se logró reducir el número de categorías a cuatro. (1) Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva, que integra 3 subcategorías y 10 propiedades. (2) Necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión, con tres subcategorías y 10 propiedades. (3) Adaptación curricular, con 3 subcategorías y 7 propiedades y (4) Participación y apoyo familiar con 1 subcategoría y 4 propiedades.

Con esta información se generó la matriz de categorías, subcategorías y propiedades finales con un total de 4 categorías, 10 subcategorías y 31 propiedades, que se presenta en la tabla 4. Es por eso por lo que se considera pertinente registrar los resultados obtenidos en camino andado por los tres pasos del MCC, donde se inicia con 5 categorías, 25 subcategorías y 109 propiedades, tal como se presenta en la tabla 8.

Tabla 4.

Saturación e integración de las categorías. Matriz de categorías, subcategorías y propiedades finales.

| Categorías | Subcategorías | Propiedades |
|--|---|---|
| Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva | Conocimiento sobre la inclusión | <ul style="list-style-type: none"> Falta de conocimientos y/o condiciones para la atención de estudiantes en condición de discapacidad. Variedad de estudiante con distintos ritmos de aprendizaje - distintas problemáticas. Vacíos y/o deficiencias para implementar la inclusión. |
| | Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad | <ul style="list-style-type: none"> Inicio de proceso por insistencia de docentes. Recopilación de datos para referenciar y caracterizar a los estudiantes. Falta de apoyo gubernamental. Falta de materiales y/o espacios para la inclusión. |
| | Diagnóstico sobre discapacidad | <ul style="list-style-type: none"> Identificación de la discapacidad por sospecha del docente. Renuencia de los padres a entregar el certificado con diagnóstico. Informar al docente sobre la existencia de reporte médico en la institución. |
| Necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión | Capacitación docente en educación inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> Obligatoriedad de la inclusión Necesitamos tener una capacitación acerca de cómo realizar ese proceso con ellos. Dificultades en el proceso de inclusión. |
| | Proceso de acompañamiento en la inclusión del estudiante | <ul style="list-style-type: none"> Inexistencia de seguimientos al proceso de inclusión. Trabajo en pandemia con dificultad. Falta de apoyo al docente. |
| | Prácticas pedagógicas incluyentes | <ul style="list-style-type: none"> Identificación de limitaciones en la práctica pedagógica. Necesidad de estrategias inclusivas equitativas. Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante. Falta de registro de evaluación y evolución en procesos de inclusión. |
| Adaptación curricular | Ajustes al acuerdo de convivencia | <ul style="list-style-type: none"> Inexistencia de ajustes para la inclusión en el acuerdo de convivencia. Desconocimiento de existencia de ajustes al acuerdo de convivencia para la inclusión. |
| | Ajustes al sistema de evaluación y promoción | <ul style="list-style-type: none"> Intentos por realizar ajustes al sistema de evaluación y promoción. Falta de conocimiento por parte del docente sobre ajustes al sistema de evaluación y promoción. Inexistencia de lineamientos claros sobre evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad. |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| Tabla 4 (cont.) | Ajustes al proyecto educativo institucional | <ul style="list-style-type: none"> • Incluir referentes en el proyecto educativo institucional. • En proceso de ajuste. |
| Participación y apoyo familiar | Orientaciones a los padres de familia ante la discapacidad del estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización a los padres para el bienestar del estudiante. • Dificultad para el proceso. • Padres colaboradores. • Necesidad de vincular al padre en el proceso. |

Tabla 5.

Reducción y saturación

| Paso 1. Comparación de incidentes aplicables a cada categoría. | | |
|---|---------------|-------------|
| Categorías | Subcategorías | Propiedades |
| 5 | 25 | 109 |
| Paso 2. Integración de categorías y sus propiedades. | | |
| Categorías | Subcategorías | Propiedades |
| 4 | 10 | 52 |
| Paso 3. Delimitación de la teoría. | | |
| Categorías | Subcategorías | Propiedades |
| 4 | 10 | 31 |

Paso 4. redacción de la teoría

En este momento de la investigación, donde se ha finalizado el proceso de análisis y se cuenta con una información saturada con propiedades, subcategorías y categorías que proporcionaron una diversidad de datos con información suficiente para una teoría que diera respuesta a los interrogantes planteados respecto a la implementación del proceso de educación inclusiva de estudiantes en condición de discapacidad en el IETA de San Pablo. Con la libertad de volver a los datos descriptivos codificados tantas veces como sea necesario teniendo en cuenta que, según Glaser y Strauss (1967) cada etapa del MCC se convierte en anterior y posterior de la otra.

A continuación, se presenta el análisis de las categorías, subcategorías y propiedades que surgieron en el proceso investigativo a partir de la triangulación que, según Rodríguez et al., (2006) es “el procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento y evaluación de las personas y el funcionamiento de los grupos e instituciones” (p. 295). Para efectos de la presente

investigación se utilizó la triangulación de datos que, en la opinión de Denzin, (como se citó en Rodríguez et al., 2006) “está referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes”. (p. 293)

Esta permitió visualizar el problema desde diferentes perspectivas donde se comparó la información suministrada por los actores, recogiendo sus percepciones y experiencias, la teoría existente y mi interpretación basada en los hallazgos y mi experiencia como docente de aula de la institución. Considerando lo expuesto por Okuda y Gómez (2005) al considerar que, “la triangulación no sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión”. (p. 120)

Categoría 1 percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva

Garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas en condición de discapacidad es el objetivo de una serie de organismos a nivel mundial, y en el ámbito nacional desde los diferentes poderes también se han creado normas que los sancionan.

La educación como derecho fundamental de toda persona, ha sido centro de interés, el ODS 4 enfatiza en que la educación y los aprendizajes de calidad se logran a partir de la inclusión y la equidad; por lo que se habla de inclusión educativa o educación inclusiva la cual es concebida por Booth y Ainscow (2000) desde una perspectiva de respeto y valoración de la diversidad, la igualdad y equidad al definirla como,

Un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no solo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos. (p. 8)

Atendiendo a los diferentes postulados internacionales sobre educación inclusiva en referencia a las personas en condición de discapacidad, se busca que estos niños, adolescentes y jóvenes puedan educarse con personas de su edad en aulas regulares por lo que se requiere la realización de ajustes razonables e identificar y eliminar las barreras para su interacción con los demás propendiendo una educación de calidad.

En este orden de ideas, consultar la percepción del docente que ha tenido la experiencia de trabajar con estos estudiantes representa una oportunidad de conocer su pensar y sentir, lo que se ve reflejado en cada una de sus respuestas en la entrevista aplicada. Esta primera categoría posee tres subcategorías: conocimiento sobre la inclusión, falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad y diagnóstico sobre la discapacidad.

Subcategoría conocimiento sobre la inclusión.

Esta subcategoría surge de las propiedades emergentes, falta de conocimientos y/o condiciones para la atención de estudiantes en condición de discapacidad, variedad de estudiante con distintos ritmos de aprendizaje - distintas problemáticas, y vacíos y/o deficiencias para implementar la inclusión.

En lo referente a la falta de conocimientos y/o condiciones para la atención de estudiantes en condición de discapacidad, aquí se pudo identificar que los docentes reconocen poseer muy pocos conocimientos para atender a esta población estudiantil, ya que su formación inicial y la experiencia adquirida está orientada para el trabajo con niños, adolescentes y jóvenes que ellos llaman normal.

Tal como se refleja a continuación con sus consideraciones... *“no tenemos y no hemos adquirido, no nos han brindado las condiciones para para hacerlo”, ... “estamos acostumbrados básicamente a trabajar con adolescentes, con niños normales”.... “los docentes en general salimos preparados para preparar estudiantes o orientar a estudiantes de una manera digamos no tradicional pero sí sin incluir a este tipo de muchachos”, ... “de cierta forma en algunos momentos ha sido un poco frustrante porque, uno quiere dar lo mejor de uno hacia ellos, pero, a veces las condiciones no son aptas”.*

Todas estas percepciones les dan razones para considerar la inclusión como un desafío y reto a la vez. Así como lo manifestó un informante... *“ha sido como un desafío para nosotros en cuanto a la inclusión de los estudiantes”.*

En ese sentido, la OMS y Banco Mundial (2011) exponen que, “las actitudes de los docentes son esenciales al momento de garantizar que los niños con discapacidad permanezcan en la escuela y participen en las actividades del aula”. (p. 252). El logro de una escuela inclusiva demanda un cambio de actitud en todos los actores sociales

incluidos los responsables de la administración de la educación. Desde el punto de vista de, Tenti (2008) “las escuelas no deben ser consideradas únicamente como campo de aterrizaje o como blanco de las políticas, sino como espacios donde se desarrollan procesos”. (p.68)

Se puede afirmar que, la implementación de un proceso de inclusión de manera asertiva y eficaz depende de una serie de factores que van desde las voluntades y responsabilidades de autoridades educativas para el diseño de políticas y la supervisión de su cumplimiento, hasta la participación de cada uno de los actores de la comunidad educativa. No obstante, el docente como responsable directo de la atención del estudiante día a día es la persona que le imprime razones para una percepción de pertenencia hacia los procesos de aula, los cuales podrán asegurar su permanencia en la institución y por ende en el sistema educativo.

Por tanto, si el docente posee pocos conocimientos sobre la inclusión, la forma en que se debe abordar el proceso y sobre todo cómo mejorar su práctica de aula, existen pocas opciones de lograr los objetivos propuestos, porque se le dificultará mantenerlo en el aula sin que se sienta discriminado o sin poder eliminar las barreras existentes al interactuar con su docente y compañeros de clase. Situación que, en vez de garantizar sus derechos, podría generar una vulneración involuntaria.

Todas las personas tienen derecho a ser consideradas como parte importante para la sociedad y la escuela. De ahí que otro aspecto para destacar es la concepción del docente sobre la necesidad de tener en cuenta las barreras que obstaculizan el desempeño de los estudiantes, desde la propiedad emergente, variedad de estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje – distintas problemáticas. Donde se reconoce la existencia de una población con diversas problemáticas en las que no solo están relacionadas las personas en condición de discapacidad.

Al analizar las opiniones de los informantes se tiene... *“dentro de nuestra población estudiantil hay variedad de estudiante con distintos ritmos de aprendizaje distintas problemáticas”, ... “esta es una es una sociedad que tiene problemáticas diversas y estudiantes con diferentes intereses y diferentes estilos de aprendizaje”, ... hay estudiantes con bastantes necesidades educativas especiales y lastimosamente nosotros no contamos con un personal capacitado”*.

Por su parte, la OMS y Banco Mundial (2011) afirman que “la educación inclusiva entraña identificar y eliminar las barreras y realizar los ajustes razonables para que cada educando pueda participar y aprender en ambientes convencionales” (p. 236). Además, expone que la escala que comprende los términos educación para las necesidades especiales, necesidades educativas especiales y educación especial “es más amplia que la educación de los niños con discapacidad, debido a que incluye a los niños con otras necesidades, ocasionadas, por ejemplo, por desventajas derivadas del género, el origen étnico, la pobreza, la guerra o la orfandad”. (OMS y Banco Mundial 2011, p. 236)

Esta afirmación permite comprender que una persona puede presentar una condición de discapacidad y no precisamente debe tener necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), lo que refuerza la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (2006) cuando expone que,

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. (Art. 1)

Desde las distintas disciplinas es necesario reevaluar la concepción de nombrar de manera generalizada a la persona en condición de discapacidad como aquella con necesidades educativas especiales (ahora necesidades específicas de apoyo educativo). En el campo educativo debido a la diversidad de los estudiantes que ingresan a los diferentes establecimientos amerita hacer esta claridad como clave para la práctica pedagógica del docente.

En esa línea, Marchesi y Hernández (2019), contribuyen con esa claridad cuando afirman que los sistemas educativos “deben garantizar los derechos a los alumnos con discapacidad y otros considerados con necesidades educativas especiales: el derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades”. (p. 47)

Puedo considerar que en la medida en que se reconozca que estos niños y adolescentes poseen derecho a recibir una educación que se adapte a sus necesidades y capacidades, y se les brinde las herramientas, necesarias para su formación, como la adaptación de material didáctico, la utilización de tecnología y demás recursos con los que se les podrá garantizar una educación inclusiva de calidad que le permita superar

las barreras para desarrollar su potencial y la vinculación a la sociedad, se podrá dar cumplimiento a los objetivos de la educación inclusiva.

Estas garantías se consiguen cuando en las instituciones educativas se realicen los ajustes razonables de los que habla el Decreto 1421, se diseñe el DUA y cada estudiante cuente con un PIAR elaborado en concordancia con los parámetros establecidos por la norma. Sin desconocer la necesidad del docente de ampliar sus conocimientos a cerca de la educación inclusiva, y que se hace parte de una comunidad rural con cierto grado de NBI, que al igual que muchas otras ha sufrido los estragos del abandono gubernamental y el conflicto interno en Colombia.

Otra propiedad emergente es, vacíos y/o deficiencias para implementar la inclusión, esta recoge la falta de conocimiento de la normativa vigente en materia de educación inclusiva en los diferentes actores de la comunidad educativa, así como la falta de seguimiento y vigilancia por parte de las autoridades educativas.

Al consultar la percepción de los actores estos expresaron: *“desde el punto de vista pedagógico, administrativo, directivo han habido vacíos o sea prácticamente siento que se ha intentado aplicar una norma”, ... “todavía hay muchas deficiencias para poder orientar estos muchachos que, de verdad necesitan una orientación bien especializada”,... “la inclusión nosotros la teníamos mal enfocada pensando que nosotros teníamos que hacer de todo con los niños”,... “esto ha sido incipiente en el punto de vista general, desde lo institucional y desde lo gubernamental”,... “llevar eso de ahí a la aplicabilidad en el terreno es donde yo siempre considero que está la debilidad y no se ha hecho totalmente todo en el orden indicado”, ... “en sí en sí un proyecto de fondo, el colegio no lo tiene”, y ... “para hablar de la norma, considero que la mayoría de docentes conocen muy poco sobre ella”*

El Decreto 1421 habla del esquema de atención educativa a los estudiantes en condición de discapacidad, como un proceso donde se les garantice la educación desde preescolar hasta la media, “considerando aspectos básicos para su acceso, permanencia y oferta de calidad, en términos de currículo, planes de estudios, tiempos, contenidos, competencias, metodologías, desempeños, evaluación y promoción”. (Num. 8)

Igualmente, el MEN (2018) brinda las orientaciones para su atención donde se pueda garantizar el acceso y la permanencia en sistema educativo así como la calidad

de la educación que se les brinda a través de la implementación de “procesos didácticos y pedagógicos pertinentes y de calidad que promuevan su desarrollo, el logro de los aprendizajes y se transformen las dinámicas de las relaciones entre los estudiantes para apoyar la participación en condiciones de igualdad”. (p. 11)

De conformidad con lo expuesto, se puede afirmar que, la ausencia de políticas de inclusión a nivel institucional que defina los criterios para la atención y pleno ejercicio de los derechos y deberes de la población en condición de discapacidad, el desconocimiento de la norma vigente y de las orientaciones ministeriales para su atención por parte de los docentes y directivos, además de la inexistencia de un currículo flexible, se convierten en una barrera para el desarrollo de verdaderos procesos inclusivos que propicien ambientes que les garanticen su permanencia en el sistema educativo, toda vez, que se pierde el horizonte de la práctica pedagógica del docente, que percibe la existencia de vacíos en la implementación de la inclusión desde diferentes actores y autoridades de la educación.

En esos vacíos se involucra al ente territorial certificado que, desde la percepción y experiencia del docente en atención de esta población se ha notado ausente tanto en el acompañamiento como en la evaluación y control del desarrollo del proceso de educación inclusiva.

Subcategoría falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad.

Las propiedades que dieron paso a esta subcategoría son: inicio de proceso por insistencia de docentes, recopilación de datos para referenciar y caracterizar a los estudiantes; falta de apoyo gubernamental, y falta de materiales y espacios para la inclusión.

Los informantes consideran que desde 2017 que se empezó a hablar de inclusión, a nivel institucional el proceso ha estado retrasado y que lo que se ha hecho en gran parte ha sido por la insistencia de algunos docentes, por lo que afirman... *“el proceso ha estado un poco, un poco retrasado”, ... “lo otro es que también a veces y producto de la insistencia de algunos docentes”, ... “es producto de algunas insistencias” “He visto ese progreso, pero, muy lento”, ... “el proceso en la institución para mí eh se ha llevado muy lento”, ... “pero los datos meramente son como datos estadísticos”, ... “Ese sería de*

pronto una tarea que nos encomendaron que empezó creo que el año anterior, y continuó este año, o sea, (...), como dice para referenciarlos y para caracterizarlos”, ... “Más bien siento que está quedando en la etapa incipiente de referenciarlos, traigan documentos”.

El Decreto 1421, establece las responsabilidades de los establecimientos educativos públicos y privados. Entre las que se encuentran. “Incorporar el enfoque de educación inclusiva y de diseño universal de los aprendizajes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los procesos de autoevaluación institucional y en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)” (Art. 2.3.3.5.2.3.1, Lit. c, Num. 3), además de propiciar los escenarios para que docentes, docentes orientadores y directivos, diseñen los PIAR de cada estudiante.

Por otra parte, se tiene que, en cumplimiento de directrices ministeriales, las instituciones educativas realizan una autoevaluación institucional para la que propuso la guía 34 de 2008 (en adelante MEN 2008) en la que se dan las directrices para realizar dicha autoevaluación, de donde surge el PMI el cual, es considerado como una herramienta fundamental para “orientar las acciones escolares hacia el logro de los propósitos y las metas definidas por el equipo directivo y la comunidad educativa” (p. 20).

Basada en las líneas precedentes y mi experiencia, me permito expresar que, desde hace varios años, algunos docentes de la IETA de San Pablo, habían insistido en la necesidad de identificar a los estudiantes que presentaran signos de una posible discapacidad, para gestionar un reporte médico que diagnosticara su condición y de esa forma procurar su registro en el Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT), lo cual es un requisito para la asignación del profesional de apoyo y aprovechar todas las oportunidades que brinda la normativa vigente sobre su atención. No obstante, sólo hasta 2019 se logró el nombramiento de la docente de apoyo para la institución.

Adicionalmente, se tiene que para la autoevaluación institucional de la vigencia 2020, el eje de gestión directiva que contempla el componente de “política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural”, recibió una calificación baja. El criterio que proporciona el MEN (2008) para la calificación (1, existencia) es “los procesos de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural están bajo la responsabilidad de cada sede; no responden a una

estrategia institucional articulada y conocida por todos los estamentos de la comunidad educativa” (p. 86).

Atendiendo a esto se consideró que las acciones que se realizaban para atender a los estudiantes eran aisladas y no obedecían a un plan estructurado, organizado ni institucionalizado y que la mayoría de los docentes desconocían cuáles eran las actividades adelantadas por la directiva de la institución en relación con la población en condición de discapacidad.

A partir de esa evaluación se diseñó un plan de mejoramiento institucional (2021), sin embargo, al realizar la autoevaluación para la vigencia 2021, se reconoció la recurrencia de falencias en la atención a la población vulnerable en diversos aspectos, aunque se ha avanzado en las solicitudes de diagnóstico lo que aumentó el número de reportes al SIMAT. Aquí se pone en evidencia la imperante necesidad del diseño de un plan anual de trabajo articulado que se dé a conocer a la comunidad educativa y que apunte a la educación de calidad acorde a las necesidades de cada estudiante, en condición de igualdad con los demás compañeros.

Todo esto, lleva a que los informantes consideren que el proceso ha estado “retrasado” y que faltan cosas por hacer, aunque posteriormente se han adelantado acciones como la identificación de ciertos estudiantes que presentan alguna condición, las responsabilidades de las instituciones educativas para la atención de esta población integran una serie de actores y acciones que les garanticen no solo su llegada al aula, sino, la integración a esta y la permanencia en el sistema educativo, toda vez que si no logran dicha integración las probabilidades de deserción escolar resultarían altas.

Entonces se requiere un trabajo de planeación y organización en el que se involucren diferentes actores de la comunidad educativa y que se conviertan en políticas institucionales, en cumplimiento de los requerimientos de la normativa vigente y las necesidades particulares de los estudiantes.

La educación inclusiva lleva consigo una corresponsabilidad legal y social, por tal razón, los acuerdos firmados durante los diferentes congresos y convenciones internacionales obligan a los Estados a ser garantes de su cumplimiento. Por ende, deben revisar que las leyes y políticas vigentes estén en consonancia con las particularidades de las personas y los compromisos adquiridos. Así mismo en tanto surja

la necesidad de renovar el marco jurídico para subsanar los vacíos existentes, atendiendo que todas deben estar direccionadas al pleno desarrollo del potencial humano y el respeto por la dignidad y diversidad.

En ese orden de ideas, los entes gubernamentales de orden nacional, departamental y local están obligados a velar por el cumplimiento de las políticas educativas que emanan de la norma por lo que deben brindar las garantías para su correcta, pertinente y eficaz implementación.

De ahí que la falta de apoyo gubernamental es otra propiedad emergente que merece ser analizada, al respecto, los actores manifestaron: *“no veo las herramientas que el Estado nos da”, ... “pero, tampoco el Estado hace la manera para que de verdad esa inclusión se materialice como se debe”, ... “nosotros no tenemos no contamos con una orientación a través del gobierno, del ministerio de educación, la secretaría de educación departamental”.*

De acuerdo con el Decreto No. 366 entre las responsabilidades de las entidades territoriales hacia los establecimientos educativos cuyos estudiantes en condición de discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales estén reportados en el SIMAT se encuentran la asistencia técnica y pedagógica “en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes allí matriculados y ofrecerles los apoyos requeridos” (Art. 3, Num. 5). Paralelamente, el Decreto 1421 le asigna la tarea de apoyar a las instituciones educativas en sus ajustes razonables acordes con el DUA y los PIAR de los estudiantes.

Por su parte Díaz et al. (2020) afirman que el acompañamiento técnico-pedagógico “genera mejor comprensión de los procesos educativos y de inclusión en los colaboradores, facilita la identificación de responsables, promueve la unión entre los actores del sistema y minimiza la resistencia al cambio”. (p. 287)

Desde que se empieza a dar cumplimiento a la normativa sobre educación inclusiva, los actores de la comunidad educativa de la IETA de San Pablo desconocen que la institución haya recibido algún tipo de apoyo o acompañamiento de las secretarías de educación departamental o municipal en lo referente a asistencia técnica y pedagógica en materia de inclusión, y desde las responsabilidad institucional, se evidencia con la inexistencia de un diseño universal institucional o de PIAR a los

educandos con todos los requerimientos para su diseño y aplicación puesto que no está contemplado en ninguna parte de su currículum.

Sumado a esto se tiene que un informante expresó haber iniciado el diseño de un PIAR con el acompañamiento de la coordinadora y docente de apoyo, para un estudiante en particular y desde su área del conocimiento, más este desafortunadamente no se pudo concretar para su implementación.

Como se expuso antes, solo hasta después del confinamiento de la pandemia por COVID 19 llegaron los funcionarios de aulas inclusivas a la institución, pero no se ha brindado acompañamiento al cuerpo docente y se desconoce el tipo de orientaciones que se realice a los directivos docentes de la institución.

Otra propiedad emergente y que estaría relacionada de alguna manera con la falta de apoyo gubernamental es la falta de materiales y espacios para la inclusión. Al respecto los informantes expresaron:

... “estoy trabajando con la con los dedos, pero, estoy tratando de que ellos se sientan bien y se sientan cómodos”, ... “nuestras instituciones no cuentan con las herramientas necesarias para que esa inclusión se materialice como se debiera”, ... “no veo las herramientas suficientes para poder ayudarles en su proceso de aprendizaje”. “hay estudiante que no puede caminar, pero, la institución no tiene adecuaciones para que ese muchacho se desplace dentro de la institución en una silla de ruedas sino, que hay muchos escalones, hay muchos pisos altos que tienen que estar cargándole”, ...

Atendiendo a esta situación se tiene que, Vélez (2013), define tres elementos didácticos para la práctica pedagógica en entornos inclusivos entre esos: las estrategias, los recursos o materiales y los ambientes de aprendizaje; definiendo los materiales como,

Aquellas herramientas o medios didácticos que apoyan la realización de las actividades de aprendizaje planteadas por el docente, facilitando el acceso al conocimiento y el logro de los objetivos propuestos y, más específicamente, en el caso de la educación inclusiva, motivando el aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades y capacidades. (p. 99)

En cuanto a los ambientes de aprendizaje en educación inclusiva argumenta que estos,

Apuntan a las diferentes formas de organización del aula para disminuir, minimizar o abolir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en el contexto escolar. (...) a) acceso al mobiliario: este debe tener condiciones físicas y ergonómicas necesarias para que los estudiantes puedan lograr adecuados niveles de concentración a lo largo de toda la jornada académica; b) acceso y movilidad a toda la planta física: todos los estudiantes deben poder acceder y desplazarse por los espacios que contempla el aula de forma libre y autónoma; c) acceso a las comunicaciones: los estudiantes deben poder recibir, emitir toda la información que circule en el aula. (p. 100)

Por otro lado, el Decreto 1421 menciona entre las responsabilidades de las secretarías de educación, “considerar en la dotación a los establecimientos educativos oficiales, los materiales pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos accesibles para promover una educación pertinente y de calidad para los estudiantes con discapacidad” (Art. 2.3.3.5.2.3.1, Lit. b, Num. 10)

Esta misma norma hace referencia a la permanencia de los estudiantes en el servicio educativo, para esto expone que, “las entidades territoriales deberán gestionar los ajustes a las condiciones de accesibilidad a la infraestructura física y tecnológica en el establecimiento educativo, así como los apoyos y recursos idóneos para su atención”. (Decreto No. 1421, Art. 2.3.3.5.2.3.4)

Como se expresó en párrafos anteriores, la educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje, no obstante, tanto los docentes como los educandos encuentran una serie de limitantes en cuanto a recursos y material de apoyo pedagógico, que se convierten en barreras para la educación de calidad con equidad.

Por tanto, a la falta de conocimientos de los docentes sobre inclusión, se le suma la de material didáctico y de apoyo tecnológico que se puedan adaptar para coadyuvar el proceso formativo en la medida en que se logren ajustar a las condiciones y particularidades de los estudiantes, tal como lo expone la norma.

Se debe agregar que, en ninguna de las sedes de la institución se han realizado las adecuaciones a la planta física para garantizar el desplazamiento seguro de los estudiantes con discapacidades físicas o visuales a las aulas o el acceso a los espacios de apoyo pedagógico como laboratorios, sala de informática, comedor estudiantil, a la batería sanitaria, la biblioteca, entre otros.

Subcategoría, diagnóstico sobre la discapacidad.

Las propiedades de donde surge esta subcategoría se refieren a la necesidad de una certificación médica que especifique la condición del estudiante tales como, identificación de la condición por sospecha del docente, renuencia de los padres a entregar el certificado con diagnóstico e informar al docente sobre la existencia de reporte médico en la institución.

Al consultar la opinión de los informantes con respecto a lo relacionado a reportes médicos que diagnostiquen la discapacidad algunas de sus apreciaciones son...

“uno no sabe si ese niño o niña tiene esa condición”, ... “uno intuye que tiene alguna dificultad porque con su rendimiento”, ...“se tiene la sospecha de que tienen alguna dificultad”, ... “identificábamos con el padre que sí efectivamente el muchacho tiene alguna dificultad”, “de aquí de San Pablo, la verdad es que no, la mayoría no tienen ese esa certificación de un médico, de un especialista”, “Hay niños que han venido de Venezuela que, han traído su su certificación”, ... “los padres no quieren llevar a los niños a al médico en esa parte”, ... “se les está pidiendo eso el diagnóstico a algunos padres han sido reacios” ..., “es una lucha que traigan los certificados médicos”, ... “ellos dicen que su hijo no tiene nada”, ... “En este caso señor TTT, sí va más allá obviamente y ella pregunta dónde están los diagnósticos de este estudiante y obviamente pues algunos sí lo tienen, algunos no dicen nada” ... “bueno sí, se les está pidiendo actualmente el diagnóstico a los padres pero, la comunicación de la parte administrativa hacia los docentes sobre las dificultades que muestran los muchachos o qué se diagnosticaron los muchachos muy poco conocemos”, ... “entonces hay como que una ruptura de comunicación entre esos diagnósticos que ya conocen el personal y eh pero, que muchos docentes no lo conocemos entonces ahí esa parte sí hay que mejorar la parte de comunicación”. “muchos docentes no lo conocemos”.

El Decreto 1421 hace alusión al acceso al servicio educativo de las personas en condición de discapacidad, donde se expone que para su ingreso este “deberá contar con diagnóstico, certificación o concepto médico sobre la discapacidad emitido por el sector salud y con el PIAR o el informe pedagógico si viene de una modalidad de educación inicial, que permita identificar el tipo de discapacidad” (Art. 2.3.3.5.2.3.3, Num. 1), pero aclara que si no posee ese documento de igual forma deberá matricularse ya

que, a partir de los datos suministrados por la familia, se podrá realizar su reporte ante el SIMAT y a la secretaría de educación, quien deberá adelantar las acciones necesarias para gestionar el diagnóstico con el sector salud.

Al respecto Andrade (2021) expone, “la mayoría de los niños con discapacidad no se encuentran correctamente diagnosticados, impidiendo que se genere un plan de estudios de acuerdo a su dictamen médico” (p. 14)

Por su parte, el Decreto 1421 incluye como otra de las responsabilidades de los establecimientos educativos, el reporte de estos estudiantes en el SIMAT al momento de su ingreso, cuando se retiren o ante un eventual traslado.

Considero pertinente resaltar que algunas condiciones se pueden distinguir con facilidad, pero hay otras que solo hasta tanto no exista una interacción con el estudiante no se detectan. En la IETA de San Pablo la identificación de la condición por sospecha del docente se muestra como la forma más frecuente de detección de una posible condición del estudiante.

En diferentes oportunidades los profesores perciben señales que generan la inquietud de una posible condición en sus alumnos, durante la convivencia en el aula o por su desempeño académico, pero ante el desconocimiento de la existencia de un reporte médico que la diagnostique solo son tratados con ciertas consideraciones por algunos de estos.

Al respecto, se puede sugerir que para efectos de inscripción en el SIMAT no es indispensable la existencia de un diagnóstico y que se pueden apoyar en la caracterización pedagógica realizada por el docente o equipo de docentes en la institución, los datos que se pueden recabar de los padres de familia o cuidadores, o las observaciones sistemáticas del docente. Además, se puede soportar con valoraciones por psicopedagogía o especialidades de la rama de la psicología clínica.

El hecho de que el padre de familia informe sobre la condición de su hijo o aporte una certificación médica, se convierte en requisito para la matrícula ya que, esta información permite que el estudiante sea registrado ante el SIMAT, también para que los docentes tengan conocimiento de su condición y de esta manera buscar las herramientas que le permitan ser atendidos en el marco de la inclusión. No obstante,

aunque en algunos casos se solicita el diagnóstico los padres hacen caso omiso o se muestran en negación y no han aportado el documento en mención.

Ante la falta de compromiso del padre de familia o cuidador en cuanto a la entrega de certificados que diagnostiquen de sus hijos, bien sea por descuido o renuencia, los informantes expresan la necesidad de formalizar la exigencia de este documento (aunque el diagnóstico es voluntario).

Situación que resulta de gran beneficio (a) para el estudiante, por la posibilidad de que se diseñe un PIAR acorde a su condición, (b) a los padres de familias, por la oportunidad de avances significativos en la formación de su hijo, y (c) para la institución, toda vez, que en la medida que se incremente el número de reportes en el SIMAT, la secretaría de educación de Bolívar deberá nombrar más docentes de apoyo que refuercen lo que corresponde al bienestar estudiantil.

Por otra parte, en la IETA de San Pablo a pesar de tener una cantidad considerable de educandos cuyos docentes han reportado a la docente de apoyo o directivos la identificación de una posible condición, el número de registros en el SIMAT es mucho menor, (aproximadamente una tercera parte) pues actualmente hay 22 inscritos con diferentes discapacidades de la siguiente forma: 2 múltiple, 7 intelectual, 8 psicosocial, 2 física, 1 auditiva, 2 visual. Además, los informantes manifestaron su inquietud ya que, el desconocimiento de la condición real del alumno les dificulta más el trabajo en el aula.

Tal como se ha venido planteando, los actores exponen la necesidad de mejorar los canales de comunicación institucional puesto que, aunque se está solicitando los reportes médicos y algunos padres los han entregado, a ellos no les informan de la existencia de dicho documento y que en ocasiones se han enterado de que este reposa en la institución con antelación gracias a conversaciones con los padres de familia.

A continuación, se presenta la figura de la categoría 1 con sus respectivas subcategorías emergentes.

Figura 3.

Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva



Categoría 2 necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión

De esta categoría subyacen tres subcategorías, capacitación docente en educación inclusiva, proceso de acompañamiento en la inclusión del estudiante y prácticas pedagógicas e incluyentes.

Subcategoría capacitación docente en educación inclusiva.

En esta subcategoría se relacionaron las propiedades, obligatoriedad de la inclusión, necesitamos tener una capacitación acerca de cómo realizar ese proceso con ellos y dificultades en el proceso de inclusión.

Para abordar la obligatoriedad de la inclusión se tiene las consideraciones de los informantes quienes manifiestan que, en el cumplimiento de la norma se matriculan a niños, adolescentes y jóvenes con alguna condición y son llevados al aula regular, aunque reconocen la necesidad de una mejor atención a sus hacia sus estudiantes por lo que manifiestan

... *“el Estado nos coercita en cierta forma a recibirlo, por ley”* ... *“se ha intentado aplicar una norma”,* ... *“yo observo es que colegio está cumpliendo lo que dice el gobierno*

con la Ley, pero, en sí el alumno que está en esa situación no está aprendiendo nada”, ... “creo que como producto de las normas que están establecidas”, ... “la institución ha tenido en cuenta la norma, pero como te digo, se ha socializado poco”.

Sobre la base de lo expuesto, Cataldo (2010) se refiere a la forma cómo es percibida la implementación de la norma por los docentes y sostiene que,

Se genera, pues, un tipo de racionalidad obediente, que ni apoya ni consiente puesto que no es deliberativa ni reflexiva; se gesta un tipo de comportamiento “funcionario”; una mente integrada a la cadena de mando: no puede haber cuestionamiento de lo que se le ha ordenado hacer, y cuando ocurre tal cuestionamiento, el “engranaje”, la “pieza”, el “utensilio” puede ser sustituido. (p. 3)

Al discernir las evidencias proporcionadas por los informantes y la literatura, se puede afirmar que, es de conocimiento público que diferentes organismos internacionales han dirigido sus esfuerzos en busca de acuerdos con los gobiernos de cada país para la vinculación de las personas en condición de discapacidad a la educación formal en todos los niveles.

En lo que respecta a Colombia, se han realizado los ajustes y trámites legales para que esta población pueda ser atendida en los establecimientos educativos sin ningún tipo de restricciones. A pesar de ello, el hecho de no contar con la infraestructura, materiales didácticos ni formación ha generado en el cuerpo docente una especie de presión por el cumplimiento de lo establecido en la norma, reconociendo la “obligatoriedad” de esta sin garantías, tanto para ellos como para sus estudiantes.

En efecto, el número de educandos en condición de discapacidad en la institución a partir de la socialización del Decreto No. 1421 de 2017, aumentó y desde entonces ya los niños dejaron de ser llevados a los centros de atención en la cabecera municipal de María La Baja para vincularlos al aula regular donde sus docentes no los rechazan, pero al no contar con las condiciones ni herramientas antes descritas para atenderlos se puede generar una exclusión involuntaria, sin poder evitar la posible existencia de barreras para que reciban la educación de calidad que se pretende, por lo que emergen la incertidumbre y percepción de obligatoriedad de un proceso para el que no se está preparado y que obviamente no se puede eludir.

En cuanto a la propiedad, necesitamos tener una capacitación acerca de cómo realizar ese proceso con ellos, en el Decreto 1421 se encuentran los planes territoriales de capacitación que deben diseñar los entes territoriales certificados, los cuales “orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos”. (Art. 2.3.3.5.1.4.3)

Por su parte, los informantes manifestaron la realidad que se vive en la institución en cuanto a los procesos de capacitación de los que habla la norma exponiendo lo siguiente:

... “De parte del departamento de Bolívar, de parte del colegio ninguna”. ... “hace algunos años vino una capacitación por parte de la secretaría de educación, pero, eso fue fugaz eso fue como un día y listo, e incluso nos pusieron a firmar unas hojas, varias hojas, donde se supone que la capacitación iba a ser un poco más extensa y sólo vinieron una sola vez y nos hablaron así, de manera muy superficial sobre el tema”, ... “nos invitaron a María la baja, pero, ellos mismos allá en María la baja no tenían un concepto claro todavía de lo que era la inclusión”,... “sinceramente, ninguna y creo que no solamente yo, hay muchos profesores que estamos así igual o sea no sabemos cómo enfrentar esos casos”, ... “Cero seño, no ha habido nada, (...) es una falla grande”, ... “siento que que esto ha sido incipiente en el punto de vista general, desde lo institucional y desde lo gubernamental”, ... “Bueno en estos momentos lo que he recibido ha sido por parte de la trabajadora social de la institución y investigaciones propias por mí por internet, con eso es que he estado”, ... “Hasta el momento no contamos, porque la secretaría de educación vino aquí con un personal que apenas en medio de la pandemia, después del de la pandemia (...) fue como prácticamente como una introducción lo que ellos hicieron ya, y no hablaron específicamente para todos los estudiantes que cuentan con necesidades educativas especiales sino, específicamente para los que tienen problemas de visión”

En tal sentido, Jiménez y Ortega (2018) afirman que, “el Estado continúa delegando en las secretarías de educación la contratación del personal de apoyo que se

requiere para el proceso pedagógico, igualmente el proceso formativo de los maestros que están en contacto cotidianamente con el estudiante con discapacidad”. (p. 94)

Es evidente la necesidad de capacitación a docentes de manera acertada y responsable, los informantes en su mayoría afirman no haber recibido capacitaciones, otros sostienen que estas han sido incipientes o que en muy pocas oportunidades. Mientras estos no cuenten con la formación requerida para atender a la población en condición de discapacidad, no habrá oportunidades para que sus estudiantes puedan recibir la educación de calidad en condición de igualdad que se pretende, porque en un determinado momento el mismo docente de manera involuntaria puede generar de los escenarios que terminan convirtiéndose en barreras.

Hay que mencionar como algunos consultan a la docente de apoyo de la institución en busca de orientaciones, se costearon capacitaciones externas con entidades privadas o acuden al internet para conocer cómo actuar en determinado momento.

Se debe agregar que, uno de los informantes manifestó la participación a una reunión (de media jornada laboral a la que también asistió la autora de esta investigación) donde los docentes firmaron más de diez hojas de asistencia, dejándoles la inquietud de haber asistido a una capacitación que correspondía a una mayor durabilidad o tal vez un diplomado pagado por la Secretaría de Educación Departamental y que no se brindó a los docentes como debió ser.

Al respecto, aparezco registrada como beneficiaria de un diplomado en atención a la población en condición de discapacidad, el cual no he recibido y del que no poseo una certificación expedida por el “ente capacitador” pues para esa vigencia solo participé en unos talleres de convivencia escolar.

Todo este análisis permite inferir que, existe falta de seguimiento y control por parte de las Secretarías de Educación ya que tal vez se contratan las capacitaciones con entidades que en ocasiones no desarrollan a cabalidad dichos contratos y no se verifica con los docentes “beneficiarios” la veracidad de su cumplimiento, lo que no permite que se evidencien procesos asertivos y pertinentes para la formación del maestro.

En consecuencia, urge mayor atención del ente gubernamental en cuanto a los procesos formativos porque, la capacitación docente en educación inclusiva es

importante tanto para este como para el estudiante. El primero por su parte puede adquirir competencias en el manejo de las distintas condiciones que puedan presentar sus educandos y esto se traduce en una mejor calidad de la enseñanza, y para el estudiante, una mayor motivación hacia el aprendizaje con más posibilidad de mejoras en su rendimiento académico, a sentirse integrado al grupo de compañeros y a adquirir las competencias que le permitirán su vinculación a la sociedad en igualdad de condiciones que las demás personas.

También es de acotar que en 2021 se brindó un diplomado (virtual y off line) en neuro pedagogía del que algunos docentes fueron beneficiarios y en este se brindó un pequeño espacio a generalidades de la inclusión.

Llevar al niño o adolescente con una condición al aula regular cuando su docente no posee la formación ni herramientas para atenderlo, puede repercutir en situaciones de tensión e impotencia para ambos, de ahí que la propiedad emergente “dificultades en el proceso de inclusión” cobre importancia en esta investigación. Los informantes manifiestan situaciones tales como:

“Es algo frustrante porque a veces uno quiere transmitirle el mensaje a al estudiante pero, no encuentra la manera”, ... “fue bueno pero a veces frustrante porque uno no puede ayudarlos no puede hacer muchas cosas porque no somos esas personas capacitadas”, ... “de verdad que ha sido muy duro, muy fuerte, porque en esta institución hay muchos estudiantes, yo por ejemplo, tengo en el curso que dirijo tengo unos cinco estudiantes y en otro curso tengo incluso una niña sordomuda entonces, imagínese usted”, ... “me sentí en determinado momento eh amarrado o con con esa como es esa debilidad para yo ¿cómo hago con esta niña?”.

Una de las situaciones que más puede dificultar el trabajo con los estudiantes es la existencia de grupos numerosos que demandan mayor atención del docente, al respecto la OMS y Banco Mundial (2011) enfatiza que,

Cuando las clases son numerosas y no se dispone de recursos adecuados para la inclusión, es posible que los resultados sean difíciles para todas las partes involucradas. Los niños con discapacidad que asisten a una clase general tendrán malos resultados si el docente y sus compañeros no pueden proporcionar el apoyo necesario para su aprendizaje, desarrollo y participación. (p. 239)

En tal sentido, se puede resaltar que, aunque el Decreto No. 3020 de 2002, establece que el número de alumnos por docentes en el área rural es de 22, en la IETA de San Pablo se cuenta hasta con 37 estudiantes en un aula de clases, y si entre estos se encuentran varios con alguna condición, son mayores las dificultades para el docente que no cuenta con la formación para trabajar con esta población. Adicionalmente, la presencia de adolescentes con discapacidad auditiva aumenta la tensión y frustración del docente porque, ni él ni los educandos cuentan con el conocimiento de lenguaje de señas colombiana por el que se puedan comunicar de forma asertiva.

Subcategoría proceso de acompañamiento en la inclusión del estudiante.

Las propiedades emergentes que se vinculan a esta subcategoría fueron, inexistencia de seguimientos al proceso de inclusión, trabajo en pandemia con dificultad y falta de apoyo al docente.

En lo concerniente a la inexistencia de seguimientos al proceso de inclusión, los informantes dijeron... *“seguimiento como tal no, no conozco, o sea, no tengo claridad en lo particular sobre eso”, ... “aquí nosotras hacemos un seguimiento, de hecho, estamos la institución ha hecho seguimiento a esos estudiantes con la trabajadora social”, ... “no creo que llegue a ese punto todavía de ese seguimiento exhaustivo de seguir, hacerle seguimiento de cómo empezó, de cómo se está trabajando y cuál ha sido su evolución digamos, eh para mirar cómo entró, cómo se ha desarrollado y cómo termina, desde ese punto de vista creo que aún nos falta bastante”, “O sea que ese seguimiento de de aplicabilidad de un proceso, de cuáles son los cambios que va presentando producto de esa aplicación de una, de un procedimiento pedagógico específico y cómo finalizando un semestre o finalizando un año, no, siento que haya sido de esa manera” ... “no desconozco los procesos, se están llevando a cabo esos procesos por parte de la coordinadora y por parte de la trabajadora social, pero, son muy paupérrimos, son muy estáticos”. “el PIAR, estamos implementando no se ha llevado a cabo todavía”. “diseñando sí apenas y la verdad es que estamos lentos en ese trabajo”*

El seguimiento a procesos hace parte de la dinámica de la educación, la inclusión no puede ser la excepción. Desde las cuatro áreas de la gestión pedagógica (directiva, académica, comunitaria, y administrativa y financiera) se deben gestar los espacios y

escenarios conducentes a acompañar y orientar la evolución del estudiante durante su estadía y ascenso en los diferentes niveles de la educación preescolar, básica y media.

En esa línea, el Decreto 1421 hace alusión a la historia escolar del estudiante, argumentando que cada uno de ellos debe contar con esta documentación adicional a la papelería que regularmente debe aportar al matricularse, en ella se debe soportar el proceso de inclusión “el diagnóstico, certificación o concepto médico reportado por profesionales del sector salud, los PIAR anuales diseñados, los informes de seguimiento a la implementación, los informes anuales de competencias, las actas de acuerdo firmadas por las partes”, (Art. 2.3.3.5.2.3.8), así como los registros de los tratamientos médico o terapéutico.

De igual importancia es la asistencia técnica y pedagógica que el ente territorial debe prestar a los establecimientos educativos en toda la preparación y puesta en marcha de la inclusión como lo enuncia el Decreto No. 366 de 2009.

De acuerdo con la información analizada, el seguimiento y acompañamiento son factores determinantes en la eficacia de la implementación del proceso de inclusión; a las instituciones por parte de las autoridades educativas, y al maestro desde la dirección del establecimiento educativo y servicio de bienestar estudiantil, considerando que, la práctica pedagógica del docente se fortalece en la medida en que aprende y adquiere los conocimientos, técnicas y estrategias didácticas para brindar una atención apropiada a los educandos. Junto con las familias que necesitan orientación relacionada con el aprendizaje de estrategias para el manejo de situaciones propias de la condición de su hijo o acudido.

En la IETA de San Pablo, no existen políticas para la atención en el marco de la educación inclusiva, por lo que, no se puede hablar de acompañamiento o seguimiento al docente en su práctica pedagógica en lo referente a la atención de esta población, que pueda generar orientaciones para la mejora continua. Es claro que cada uno hace en el aula lo que considera según su criterio, generándole sentimientos y emociones como la frustración e impotencia.

En este orden de ideas, se puede subrayar que, la institución no cuenta con un plan de inclusión, o un plan de trabajo anual que incluya una historia escolar en concordancia con lo establecido en la norma; con caracterización del estudiante, el

diseño e implementación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), todo el seguimiento médico, el plan de seguimiento con el informe anual de su desempeño con los avances presentados, como tampoco las recomendaciones a tener en cuenta en la promoción de un grado a otro.

Por otro lado, se tiene que, para el segundo semestre del año 2021 se apoyan en el director de grupo para la identificación de estudiantes con posible condición de discapacidad y así solicitar al padre de familia el reporte médico aumentando el número de niños, adolescentes y jóvenes registrados en el SIMAT y se ha intentado diseñar el PIAR para algunos alumnos, pero sin aplicación, tal y como lo manifestó uno de los informantes *“el PIAR, estamos implementando no se ha llevado a cabo todavía”, “diseñando sí apenas y la verdad es que estamos lentos en ese trabajo”*.

En lo que toca a la pandemia por COVID 19 como se dijo antes, obligó a los establecimientos educativos del país a rediseñar su forma de trabajo desde lo administrativo hasta la atención del estudiante. Para abordar la propiedad trabajo en pandemia con dificultad se tienen las siguientes opiniones de los informantes:

“vemos que fue algo, una participación no real, porque en realidad durante la pandemia ¿que se hacía?, que se hacía reuniones virtuales donde los muchachos estaban ahí, pero, no decía ni una palabra” ... “se ponían actividades escritas, las actividades venían, pero, estamos conscientes y seguros de que ellos no las realizaban”... “nosotros en medio de la de la pandemia, del confinamiento tuvimos que hacer guías de aprendizaje a niños que tienen discapacidad auditiva, niños que tienen discapacidad para hablar, sordomudo”... “el año pasado tuve una niña con discapacidad auditiva y también era muda y bueno con esta cuestión de la pandemia y esas cosas busqué la forma de tratar de comunicarme lo mejor posible con ella, pero, eh el tapaboca nos impedía de pronto lectura de labios porque la niña no tiene preparación en cuestión de lenguaje de signos, yo tampoco tengo esa preparación”, ... “entonces es algo frustrante porque a veces uno quiere transmitirle el mensaje a al estudiante pero, no encuentra la manera”, ... “durante la pandemia la seño TTT primero las miraba y ella le hacía cambios a la guía”, ... “yo mandaba las guías y ella la transcribía en su cuaderno es lo único que hacía ella por el momento, pero entonces la hermana me decía que le ayudaba, le hablaba le repetía, pero sinceramente no sé cómo hacían esas guías”

En este sentido, la CEPAL - UNESCO (2020) examinan la brecha histórica en la educación en cuanto a la falta de oportunidades desde lo digital, “en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia dificulta la socialización y la inclusión en general”. (p. 7)

Los hallazgos y la teoría dan muestra de cómo estos niños, adolescentes y jóvenes han sido afectados de manera negativa por la emergencia de pandemia por COVID 19 que transformó la vida de la población mundial obligando a rediseñar, ajustar o modificar muchos aspectos de la cotidianidad de las personas. Así como todos los cambios que esta trajo a la forma de operar de las instituciones educativas.

En lo que toca a la IETA de San Pablo, esta debió realizar ajustes entre los que se encontraban las clases remotas o tutorías virtuales, la utilización de plataformas digitales y el diseño de guías de aprendizaje, afrontando una realidad de antaño como la brecha existente entre la zona rural y la urbana, donde la institución educativa y la comunidad estuvieron de cara con la falta de un operador para el acceso a redes de internet, equipos de cómputo y dispositivos tecnológicos que les permitiera a sus estudiantes participar en las clases remotas y un mejor contacto a los docentes de la institución con estos y sus familias por lo que, se implementó el sistema de guías de aprendizaje para aquellas personas que no pudieran tener acceso a las clases virtuales; ya que, muchas hogares no contaban con ningún dispositivo que les permitiera a sus hijos participar en el proceso.

Ahora bien, esta población fue la más afectada ya que debía enfrentarse a una atención remota donde el docente no tenía la forma de comunicarse con su estudiante, especialmente aquellos que poseían discapacidad auditiva y al enviar las guías en físico tampoco tenían la forma de saber si esas eran resueltas por este u otras personas ante la imposibilidad de recibir sustentación del trabajo realizado. De ahí que un informante manifestara que enviaba las guías a la docente de apoyo y ésta realizaba algunas modificaciones, pero desconocía esos ajustes porque no se la devolvía una vez modificada.

Otra propiedad emergente fue la falta de apoyo al docente. Al respecto los informantes expresaron:

“Hasta el momento no contamos”, ... “varias veces yo iba dende la seño TTT y le consultaba ¿qué hago en este caso?, qué hago, por ejemplo, yo me anticipaba a las clases, voy a dar ejemplo esta clase pues ya la seño me daba idea detrás de ellas y era que yo más o menos hacia algo diferente para ella obviamente”, ... “el único apoyo que tengo es lo como le dije antes que yo misma he buscado situaciones, he preguntado me he metido en internet y el curso que hice con los de profesores de AAA, más ninguno otro apoyo he tenido”, ... “como en 30% más o menos le pongo yo que la seño nos ha colaborado, porque la verdad es que es demasiado, tampoco ella no tiene una orientación así”, ... “lastimosamente nosotros no contamos con un personal capacitado para esos niños y demasiado hacemos nosotros porque la verdad es que nosotros hacemos demasiado aquí somos psicólogos, somos doctores, de todo, psiquiatra”, ... “digamos ella lo que lo poco que he hablado con ella sobre el tema, ella nos ha dicho cómo tratar de trabajarlo o sea, como orientar algunas cositas, pero, siento que eso como digo es una etapa incipiente porque se requieren un poquito de más formalidad y de más profundidad en ese manejo, ... “A ella le toca abarcar mucho, pero, como profesional ella es excelente y dentro de lo poco que nos puede decir, nos sirve bastante” ... “me ha dado algunas pautas a seguir de cómo los debo tratar de que con cuidado que, con delicadeza con todo, esas son las orientaciones”.

En relación con estas opiniones, Marchesi et al., (2021) exponen que, para que los establecimientos educativos puedan avanzar en educación inclusiva requieren la implementación de políticas a su favor desde el sistema educativo en su conjunto, “si no se crean espacios y redes de apoyo y colaboración conjunta, y no se dotan de recursos y autonomía a los centros para identificar, definir y poner en marcha sus propias modalidades de apoyo”. (p. 58)

En este ejercicio surge la figura de la docente de apoyo pedagógico cuya principal función según el Decreto No. 1075 de 2015, es el acompañamiento pedagógico a los docentes que tienen a cargo la población con discapacidad, para esto es necesario que diseñe y ejecute acciones tendientes a fortalecimiento de la educación inclusiva tales como los PIAR, que debe articularse con el PMI y la planeación pedagógica. Así como “la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los

ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población”. (Decreto No. 1421, Art. 2.4.6.3.3, Num. 3)

Al comparar lo expuesto por los actores y autores consultados se puede señalar que, en el proceso de acompañamiento al educando, el apoyo que reciba el docente juega un papel fundamental puesto que en la medida en que se realice un trabajo conjunto y articulado, este puede sentir que está respaldado. Además, los informantes manifestaron la falta de apoyo institucional y desde las secretarías de educación departamental y municipal para poder mejorar su práctica pedagógica y brindar una atención y educación de calidad a sus estudiantes.

Como se expuso antes, las visitas de los funcionarios de la oficina de aulas inclusivas de la gobernación de Bolívar no han representado ningún apoyo para los docentes de la IETA de San Pablo y las inquietudes que surgieron en su exposición del proyecto nunca fueron resueltas.

También se tiene que desde el año 2019 la institución cuenta con una docente de apoyo de quien los informantes afirman que es muy buena profesional y que ha realizado acciones tendientes a la vinculación del padre de familia al proceso, y en el último año solicitar los reportes de discapacidad de los estudiantes.

En cuanto a las orientaciones y apoyo que les brinda, algunos expresan que solo han recibido sugerencias sobre el buen trato que deben brindarles y que no llega a la práctica en el aula acorde a sus características. No obstante, también hay quienes manifiestan haber recibido un poco más, inclusive realizó ajustes a algunas de las guías que se entregaban en pandemia, pero todos coinciden en la falta de una directriz o estrategias específicas para el trabajo en el aula con un enfoque inclusivo.

Es de resaltar que para las reuniones de comisiones de evaluación y promoción del primer periodo del año 2022 se hizo entrega de los listados de estudiantes reportados en el SIMAT por condición de discapacidad y necesidades específicas de educación que requieren apoyo diferenciado. Aunque no se habían publicado en los grupos oficiales de la institución para que todos los docentes conocieran la información, esto evidencia un avance en cuanto a direccionar la mirada hacia esta población.

A pesar de esas acciones, en la IETA de San Pablo aún no se han realizado los ajustes razonables, los docentes siguen sin recibir capacitación sobre como diseñar DUA

o PIAR y su implementación, ni existen lineamientos claros en relación con la atención desde los lineamientos de la inclusión.

Por otra parte, la existencia de un educando que presenta discapacidad auditiva requiere el servicio de un intérprete de lenguaje de señas colombiana, sin embargo, la norma dice que este será nombrado para una institución educativa si tiene reportados 10 estudiantes con sordera lo que limita tanto al alumno como a sus docentes la interacción diaria.

Lo anterior expuesto devela la necesidad de un equipo de apoyo pedagógico (interdisciplinario) que trabaje de manera articulada con el docente, el estudiante y la familia para asegurar una educación inclusiva de calidad y oportunidades de plena participación en la sociedad. Ya que una sola docente de apoyo pedagógico no es suficiente para la cantidad de estudiantes con discapacidad, ahora necesidades específicas de apoyo educativo y situaciones adicionales que se presentan en la institución.

Subcategoría, prácticas pedagógicas incluyentes.

En la opinión de Gómez (como se citó en Gil y Serna, 2020) las prácticas pedagógicas inclusivas “son acciones con objetivos definidos que requieren de inversiones financieras, administrativas y de gestión humana que posibiliten la disposición y organización de espacios, actores, tiempo y recursos importantes para el desarrollo de procesos inclusivos” (p. 80).

Las propiedades emergentes que aquí se agruparon fueron: identificación de limitaciones en la práctica pedagógica, necesidad de estrategias inclusivas equitativas, flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante y falta de registro de evaluación y evolución en procesos de inclusión.

La propiedad identificación de limitaciones en la práctica pedagógica, ventila la realidad que viven los docentes en el aula al momento de atender a los estudiantes haciendo referencia a la pedagogía, didáctica y los conocimientos necesarios para una atención igualitaria y de calidad a todos expresando una serie de situaciones que experimentan durante la permanencia del alumno en el aula,

... “se ve uno en determinado momento en limitaciones para hacerlo”, ... “me sentí en determinado momento eh amarrado (...) como es esa debilidad para yo ¿cómo hago

con esta niña? que prácticamente no tiene las condiciones para yo directamente(...), ..”pues las estrategias pedagógicas para ellos era prácticamente insuficientes al docente no estaba capacitado para decir bueno a este muchacho como lo voy a tratar, como debo tratarlo, qué estrategias debo hacer para él o para ella entonces, era muy complicado”, ... “el docente hacía lo que consideraba que era bueno para el muchacho”.

En tal sentido, Mora (2019) manifiesta que las prácticas pedagógicas inclusivas buscan garantizar la diversidad no solo con la vinculación de los niños, adolescentes y jóvenes al sistema educativo, sino transformándolos para la “construcción de espacios donde los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante ella y no necesariamente perciban al otro como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñanza, aprendizaje e interacción social”. (p. 39)

A pesar de toda la teoría y marco normativo existente en torno a la educación inclusiva, la forma como se desarrolla la práctica pedagógica del docente que sin formación inicial ni capacitación actual referente a la inclusión no solo de personas en condición de discapacidad, sino de todos los grupos considerados vulnerables y a los sujetos de especial protección constitucional, lo que realmente puede ocasionar es mayor exclusión y esto no va ligado a la actitud del maestro como siempre se quiere mostrar puesto que, es un factor que va más allá de la buena voluntad; es falta de formación, de ajustes razonables a nivel institucional, de acompañamiento y seguimiento a procesos, y esto genera impotencia y frustración en el docente que no puede ser asertivo en la atención en un grupo diverso.

En ese orden de ideas, Hardam (como se citó en Sanmartín et al., 2017) destaca que “es fundamental que los programas de formación inicial de todo el profesorado promuevan el desarrollo de habilidades y conocimientos que potencien la gestión curricular inclusiva, entregando así a los futuros profesores herramientas para diversificar sus prácticas pedagógicas” (p 46)

Desde el punto de vista de Murillo y Duk (como se citó en Marchesi et al., 2021), la escuela que se preocupa por apoyar el aprendizaje y mejoramiento del desempeño del docente se convierte en escuela de calidad que fortalece mejores aprendizajes en sus estudiantes.

Las reflexiones precedentes llevan a inferir que, el día a día de los docentes que tienen a su cargo personas en condición de discapacidad está ligado a una permanente búsqueda de respuestas a los interrogantes que surgen ante las barreras que se van encontrando al tratar de brindar una educación y atención apropiada a esta población. De ahí emergen las falencias en atención a la diversidad por la falta de una formación inicial y continua durante el ejercicio profesional.

Esta última debe estar ligada a su propia necesidad, pero también a la voluntad de la institución y los entes territoriales o autoridades educativas en propiciar y apoyar procesos formativos que contribuyan al fortalecimiento de su práctica pedagógica que debe estar orientada a fomentar el desarrollo del potencial humano de su estudiante.

Por consiguiente, en la medida en que el docente cuente con la formación en inclusión y el apoyo requerido para la atención de los educandos se asegura una práctica pedagógica verdaderamente inclusiva que le garantice una educación de calidad, la permanencia en la escuela, y una adecuada vinculación y participación en la sociedad.

Para una práctica pedagógica efectiva el profesor requiere desarrollar ciertas competencias. Sergio Tobón propone algunas que bien se pueden enfocar en la educación y el talento humano, estas son el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Por su parte Román et al. (2021) de forma acertada las adaptaron a la educación inclusiva definiéndolas de la siguiente forma,

La definición de las dimensiones de competencias relacionadas con el proceso investigativo del SABER, se refieren a conocimientos sobre las discapacidades, capacidades y talentos excepcionales; el SABER HACER a conocimientos aplicados del Saber, el SABER SER a valores como empatía, solidaridad, equidad, comprensión, manejo ético y moral y el SABER CONVIVIR a valores como respeto a las diferencias. (Román et al., 2021, p. 97)

El análisis de la propiedad emergente, flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante, evoca el concepto de DUA en el que el Decreto 1421 manifiesta que debe ser diseñado teniendo en cuenta las capacidades y realizades del estudiante, permitiendo mejoras significativas en la práctica pedagógica, y los procesos de evaluación y seguimiento de los aprendizajes.

El PIAR es otro concepto relevante que debe ser diseñado e implementado para cada uno de los educandos atendiendo a los lineamientos del ministerio de educación

nacional, al respecto el MEN (2018) afirma que es necesario tomar en cuenta que los ajustes, adecuaciones y demás acciones orientadas para que los niños, adolescentes y jóvenes alcancen las metas y objetivos propuestos acordes con sus ritmos y estilos de aprendizajes deben hacerse a nivel del establecimiento educativo y los docentes ya que, se debe “considerar que el estudiante no es el que se debe adaptar al sistema de evaluación, ni al establecimiento educativo, sino todo lo contrario” (p. 32). En la opinión de Iriarte (2021),

Cuando los estudiantes con discapacidad son tratados con consideración se les sigue excluyendo, puesto que tienen derecho a recibir un trato igualitario con el resto de sus compañeros, acorde con sus necesidades y capacidades; es por ello que suele ser común concebir que ellos deben ser beneficiarios de la promoción automática en el momento de definir su situación al finalizar el año escolar. (p. 130)

Desde la perspectiva y experiencia de los actores la evaluación a los estudiantes se desarrolla de la siguiente forma: *“no le podemos exigir en la misma, en el mismo nivel que se le exige al normal”, ... “bajarle en lo que se le pregunta en lo que él debe responder para que trate de responder”, ... “exigirle menos que a los demás para para que él de pronto pueda responder por algo”, ... “flexibilizar la evaluación para que él se ajuste y responda por lo básico, no en la exigencia máxima”, ... “yo no le coarto la libertad”, ... “ella presenta sus actividades, más ella no las sustenta”, ... “en la puntualidad, la llegada al colegio, la participación de él”.*

Es evidente que, en la forma de evaluación existe cierta consideración y disminución de las exigencias en relación con el resto de sus compañeros, aun así, lo que se requiere es una flexibilización que esté amparada en el proceso que se lleve al alumno a partir del PIAR y por los criterios de evaluación y promoción para las personas en condición de discapacidad que deberían existir en el sistema de evaluación y promoción institucional (SIEE). Pero ante la inexistencia de estos requisitos se expone al estudiante a situaciones desfavorables para su permanencia en el aula e integración social.

A continuación, se presenta la figura de la categoría 2 con sus respectivas subcategorías.

Figura 4.

Necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión



Categoría 3 adaptación curricular

La tercera categoría corresponde a la adaptación curricular, que desde el punto de vista de González (como se citó en Navarro et al., 2015) lo define como,

Una secuencia de acciones sobre el currículum escolar diseñado para una población dada, que conducen a la modificación de uno o más de sus elementos básicos (que, cómo, cuándo enseñar y evaluar), cuya finalidad es la de posibilitar el máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presenten cualquier tipo de necesidad educativa especial. (p. 5)

Este planteamiento epistémico tiene que ver con la importancia de brindar educación de calidad a todos los niños, adolescentes y jóvenes, con la visión de incluir cambios en el currículum, en la forma de evaluar y en los acuerdos de convivencia que permitan al estudiante, que es el personaje principal del acto educativo, expresar su forma de pensar, sentir y percibir el mundo.

Situación que invita a repensar la educación en estos contextos, ha de ser multidimensional desde todos sus aspectos cultural, social, educativo y actitudinal. Esta visión de la educación comprende la inclusividad y la humanización en los procesos.

A esta categoría se incorporan tres subcategorías de análisis. Ajustes al acuerdo de convivencia, ajustes al sistema de evaluación y promoción y ajustes al proyecto educativo institucional.

Subcategoría ajustes al acuerdo de convivencia.

En esta se agrupan dos propiedades emergentes, inexistencia de ajustes para la inclusión en el acuerdo de convivencia y desconocimiento de existencia de ajustes al acuerdo de convivencia para la inclusión. Es válido analizar ambas propiedades teniendo en cuenta que hacen referencia al conocimiento sobre la existencia de ajustes realizados al acuerdo de convivencia institucional.

Al respecto los informantes sostienen que: *“No, hasta el momento”, ... “incluir alguno en la en lo que llaman por el proyecto educativo institucional y de pronto en el manual”, ... “digamos es como referenciarlos teóricamente”, ... “Seño nada, no tenemos esos ajustes, creemos que la institución está bastante rezagada en el tema”... “por ahí el año pasado estuvimos trabajando la parte de comunidad y hablamos acerca de y hacíamos algunas propuestas con respecto a eso”... “de desde la institución si éste cuando tenemos la reunión eh se está implementando, pero, todavía no se ha hecho efectivo o sea en la en en la sede de pronto, en la principal ya tenga más orientaciones de eso”... otros afirman “bueno muy poco estoy enterado”, ... “No, tampoco tengo conocimiento de que se hayan hecho algún ajuste sobre eso eh, este si se han hecho por lo menos a mí no me lo han, no me lo han comunicado”.*

La Ley 1346 de 2009, encierra en la definición de "discriminación por motivos de discapacidad" a todas aquellas acciones tendientes a apartar, interponerse u obstruir el pleno ejercicio de los derechos y libertades en igualdad de condiciones desde las diferentes esferas de la sociedad. "Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables". (Art. 2)

Aunado a esto, el Decreto No. 1421, entre las responsabilidades de los establecimientos educativos enumera, los ajustes a los manuales de convivencia en lo referente los alumnos en condición de discapacidad proponiendo, “ajustar los manuales de convivencia escolar e incorporar estrategias en los componentes de promoción y prevención de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, con miras a

fomentar la convivencia y prevenir cualquier caso de exclusión o discriminación”. (Art. 2.3.3.5.2.3.1, Lit. c, Num. 10)

De igual forma, el MEN (2018) resalta que las acciones del comité de convivencia escolar y en el contenido del manual de convivencia estén encaminados a que, “se realicen los ajustes razonables que permitan perspectivas de análisis diversas cuando las situaciones de violencia o acoso involucran estudiantes con discapacidad, como agresores o como agredidos, tanto para analizar la situación como para tomar las medidas pertinentes”. (p. 25)

Tener a las personas con alguna condición en un establecimiento educativo sin realizar los ajustes razonables y todas aquellas acciones tendientes a reglamentar la convivencia escolar en la que los estudiantes puedan vincularse en igualdad de condiciones que sus compañeros es también una forma de discriminación por motivos de discapacidad.

Los docentes de la institución desconocen la existencia de ajustes razonables al manual de convivencia, algunos manifiestan que tal vez se ha tratado de referenciar teóricamente algunas normas vigentes, pero que no es algo que vaya encaminado a promover la convivencia del estudiante dentro de la institución.

Ahora bien, se tiene que esta experiencia fue coincidente con la de la autora de esta investigación, quien al revisar el acuerdo de convivencia de la IETA de San Pablo confirmó lo expuesto por los informantes “referenciar teóricamente” ya que en el marco jurídico solo se mencionan el Decreto 1421, que reglamenta la educación inclusiva de personas en condición de discapacidad; no obstante, en el cuerpo del documento no existe parte de esta norma. Así mismo, se cita el numeral 8 del artículo 44 del código de infancia y adolescencia referente a los deberes y obligaciones del establecimiento educativo.

Además, en el documento no existen apartados donde se reglamenten aquellos casos en los que se vean involucrados estos educandos en condición de agresores o agredidos. Así como entre los valores institucionales descritos en el manual de convivencia se nombran algunas características de las personas como etnia, credo, procedencia, condición social y política, más ninguno hace referencia a una condición de

discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo que requieran una atención diferenciada.

Subcategoría ajustes al sistema de evaluación y promoción.

En esta subcategoría se agrupan las propiedades intentos por realizar ajustes al sistema de evaluación y promoción, falta de conocimiento por parte del docente sobre ajustes al sistema de evaluación y promoción, e inexistencia de lineamientos claros sobre evaluación y promoción de estudiantes.

Los informantes vinculados a esta investigación expresaron lo siguiente referente a esta subcategoría. *“creo que no, porque en realidad no se nos ha comentado”, ... “particularmente yo no me he enterado no tengo conocimiento en ajustes en cuanto a eso”, ... “no se nos ha dicho, por ejemplo, esto es lo que hay que hacer en cuanto a la promoción de los estudiantes”, ... “hacemos el esfuerzo, los maestros estamos comprometidos queremos que no haya niño que esté por fuera del sistema educativo”, ... “se intenta hacer ese reajuste de ese sistema”, ... “no hay de pronto unos lineamientos claros y precisos alrededor de de cómo se va a promover, cómo se va a evaluar”, ... “prácticamente están siendo los mismos criterios como que para población normal”, ... “por la discapacidad que presenta el muchacho, este no debe tener dificultad para ser promovido”, ... “sí, hay que pasar automáticamente, ... “hay que pasarlos año por año”, ... “en realidad, nosotros no tenemos una base que diga, este niño debe salir así así y así en el grado tal, así así así en el grado tal, ellos no tienen eso todavía implementado”.*

Según el MEN (2018), se deben diseñar o ajustar los sistemas de evaluación inclusivos en el que se valoren los aprendizajes teniendo en cuenta sus necesidades, capacidades y proyecto de vida, promoviendo la igualdad de oportunidades para evitar la exclusión que generalmente se ve reflejada en tres tendencias a saber:

- a) Promoción de los estudiantes sin cumplir con los mínimos requeridos en el proceso de formación de cada nivel, o bajando la exigencia académica.
- b) Permanencia del estudiante en un mismo nivel educativo, sin realizar los ajustes necesarios a los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con sus requerimientos y potencialidades.

c) Exclusión del estudiante del sistema educativo, cuando se considera que no cumple con los requerimientos establecidos por el establecimiento educativo. (p. 180)

Si bien es cierto que, la idea de la educación inclusiva va orientada a la igualdad de condiciones, ante la inexistencia de un sistema de evaluación y promoción institucional con los ajustes necesarios de acuerdo con las características de los alumnos, en la IETA de San Pablo se está incurriendo en la exclusión al caer en dos de las tres tendencias expuestas por el MEN (2018), puesto que los informantes manifiestan la inexistencia de ajustes al SIEE y por ende de los criterios para la evaluación y promoción acorde sus particularidades.

Por tanto, no poseen claridad de cómo evaluar a sus estudiantes lo que les lleva a “bajar la intensidad a lo evaluado”, y en cuanto a la promoción de un grado a otro, en el imaginario colectivo existe la idea de que no pueden reprobado asignaturas y que se debe aplicar la promoción automática, “hay que pasarlos de un año a otro”, sin tomar en cuenta que cumpla o no con los requisitos mínimos para su nivel, porque estos no están contemplados en el SIEE.

De acuerdo con lo expuesto y mi experiencia como docente de la institución puedo decir que, es urgente que las autoridades educativas departamentales y municipales, realicen acompañamiento y seguimiento a la institución, y que algunos actores de la comunidad educativa de la IETA de San Pablo asuman mayor compromiso con la atención de los estudiantes.

Se inicie un proceso de ajustes al SIEE de tal manera que, se integren todos los elementos precisos para que la evaluación de los aprendizajes y promoción de un grado a otro o desde las distintas áreas del saber estén en concordancia con las necesidades y posibilidades de los estudiantes, con criterios claros para evitar caer en los errores que hasta la fecha se siguen cometiendo y que llevan a una discriminación por discapacidad (involuntaria).

Se implemente la flexibilización de evaluación de acuerdo con las características de los educandos y se implementen los refuerzos escolares como estrategia para mejorar los desempeños y prevenir la deserción y reprobación.

Subcategoría ajustes al proyecto educativo institucional.

A esta subcategoría se encuentran vinculadas las propiedades, incluir referentes en el proyecto educativo institucional y en proceso de ajustes. De la información suministrada por los informantes se resalta:

“la preocupación ha sido prácticamente como incluir algunos referentes modificando el proyecto educativo institucional”, ... “se han venido haciendo algunos ajustes en cuanto a las al PEI de la institución”, ... “por ahí el año pasado estuvimos trabajando la parte de comunidad y hablamos acerca de y hacíamos algunas propuestas con respecto a eso”, ... “ha sido prácticamente como incluir algunos referentes”, ... “si nosotros leemos el proyecto educativo debe haber una parte donde hable de la inclusión y se refiere a este punto, pero, hasta ahí”, ... “la parte teórica”.

A propósito de los ajustes al PEI, el MEN y Fundación Saldarriaga Concha (2020) exponen, “La revisión crítica, reflexiva, participativa y con evidencias de las políticas y herramientas que direccionan la vida institucional, es un poderoso mecanismo para avanzar en el logro de la inclusión y equidad en la educación”. (p.25).

Según los autores, esta tarea debe dar respuesta a las necesidades, inquietudes e intereses de la comunidad educativa, por tanto, el PEI “requiere ser actualizado para que esté en acuerdo con los fines de la educación, en el marco de la inclusión y dé respuesta a los requerimientos y expectativas de formación de todos los niños, niñas y adolescentes”. (MEN y Fundación Saldarriaga Concha, 2020, p. 25).

El PEI es considerado el instrumento que traza el camino a seguir de los establecimientos educativos y se convierte en material de consulta permanente, que conduce a los miembros de la comunidad escolar a la tan anhelada calidad educativa, por lo que es de suma importancia que este documento esté diseñado para abordar la diversidad desde diferentes perspectivas, dado que la institución es Etnoeducativa afrocolombiana y en su población estudiantil se encuentran personas del interior del país, de la etnia Zenú, en condición de discapacidad, migrantes y víctimas del conflicto armado.

Adicionalmente, se recomienda incluir en el componente conceptual del PEI los principios y valores inclusivos, los que propone el Decreto No. 1421 y algunos adicionales como, calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad, interculturalidad, igualdad,

inclusión, convivencia, respeto, responsabilidad, solidaridad, ciudadanía y participación. (MEN y Fundación Saldarriaga Concha, 2020, p. 26)

En tal sentido es importante resaltar que en el PEI se encuentran inmersos el manual de convivencia y el SIEE, estos dos se referenciaron en las subcategorías anteriores y que coinciden en que tampoco ha sido ajustados en la IETA de San Pablo, por lo que como investigadora me resulta relevante considerar la opinión de los informantes quienes revelan la inexistencia de ajustes al PEI o el hecho de haber incluido algunos referentes teóricos que no conducen a considerarlo un instrumento que pueda servir para orientar las prácticas inclusivas a nivel institucional.

Al mismo tiempo, se presenta la situación que expresa uno de los informantes “*se han venido haciendo algunos ajustes en cuanto a las al PEI de la institución*”. Basado en esta afirmación se puede decir que para el año 2021 se crearon grupos de trabajo para resemantización del PEI, entre los que se dividió por capítulos, sin embargo, algunos grupos no lograron finalizar la tarea asignada y a la fecha se desconoce qué ajustes se pudieron realizar porque no hay nada consolidado en el documento del PEI existente.

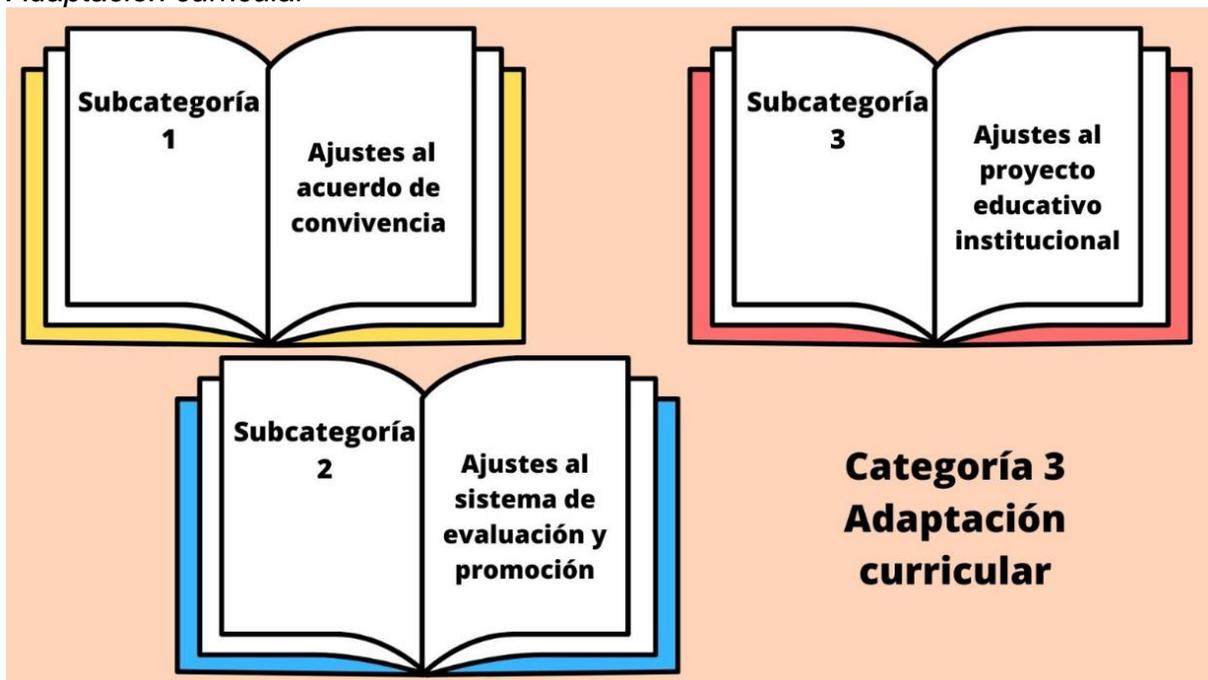
En este proceso considero conveniente contemplar y vincular en el PEI la flexibilidad curricular como parte de la cultura institucional, que sirva como herramienta base para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad, quienes presentan necesidades educativas específicas que requieran apoyo educativo diferencial. O permita considerar la posibilidad de eventos fortuitos como sucedió con la pandemia por COVID 19 donde se evidenció que la institución al igual que muchas en el país no había visionado una situación de tal magnitud.

Lastimosamente aunque exista una serie de normas que pretendan la inclusión en igualdad de oportunidades, la falta de asistencia, orientaciones y control desde las secretarías de educación departamental y municipal, no les permite conocer la realidad institucional, pero esto no es impedimento para que desde el liderazgo institucional se pueda gestionar e integrar en el PEI los elementos que posibiliten la identificación e incorporación de lineamientos nacionales e institucionales, así como aspectos relevantes del contexto que permitan la atención oportuna, asertiva y equitativa. Al respecto la UNESCO (2020c) afirma,

Muchos países están creando sistemas de educación más inclusivos. Los marcos legislativos sólidos, que se inspiran a menudo en los compromisos internacionales, son una señal de progreso, pero su establecimiento suele llevar tiempo. Por su parte, las políticas tienden a ser más avanzadas. Sin embargo, ni las leyes ni las políticas son suficientes, ya que su grado de aplicación sigue siendo bajo. (p. 63)

A continuación, se presenta la figura de la categoría 3 con sus respectivas subcategorías.

Figura 5.
Adaptación curricular



Categoría 4 participación y apoyo familiar

Abordar la realidad del educando desde el ámbito social y familiar implica una mayor comprensión de su situación, no se puede desconocer su cotidianidad ya que, ella influye en su desempeño en el aula y los diferentes procesos académicos en los que participa. En lo concerniente a los estudiantes en condición de discapacidad, el contexto en el que se desenvuelve es preponderante ya que, se necesita la participación y compromiso de la familia en el proceso para el alcance de los objetivos que se tracen para cada uno.

Esta categoría contempla la subcategoría, orientaciones a los padres de familia ante la condición de discapacidad del estudiante; en la que se integran las propiedades emergentes, sensibilización a los padres para el bienestar del estudiante, dificultad para el proceso, padres colaboradores y necesidad de vincular al padre en el proceso.

Al entrevistar a los informantes expresaron, *“ellos dicen que su hijo no tiene nada”, ... “entonces sería como que orientar al padre en esa parte para que ellos acepten la la discapacidad que tiene su hijo”, ... “se les ha orientado que cuando la persona se remite a un psiquiatra, un psicólogo no es porque está loco”, ... “no aceptan la condición de su hijo”, ... “no quieren llevar a los niños a al médico”, ... “los padres se ponen a la defensiva”, ... “nos hemos cansado de que lleven a los niños a los médicos”, ... “eso dificulta el proceso”, ... “nada, me ha tocado de llegar a la casa”, ... “se preocupan poco por eso niños los padres”, ... “hemos tenido estudiantes que han desertado, por falta de apoyo de los padres”, ... “los padres de familia en realidad son una dificultad para llevarle el seguimiento a los muchachos”,*

La OMS y Banco Mundial (2011) resaltan la importancia de la participación de la familia en la inclusión afirmando, “la familia es la primera fuente de educación de los niños y la mayor parte del aprendizaje ocurre en el hogar. Con frecuencia, los padres se esfuerzan por crear oportunidades educativas para sus hijos” (...). (p. 253)

Según el MEN (2017a), “en la medida en que el padre acepta la condición de su hijo, puede darse espacio para conocerla, capacitarse al respecto y crear lazos para apoyar los requerimientos de apoyo desde la casa”. (p. 173) puesto que “al aceptar la discapacidad, el padre puede buscar posibilidades y programas; al no aceptarla, el proceso queda paralizado”. (MEN, 2017a, p. 173)

Desde la perspectiva de los actores, las posibilidades de gestionar una certificación médica que diagnostique la condición y el apoyo en casa se diluyen en el día a día por la falta de preocupación de los padres por sus hijos, la poca o nula participación en su proceso de formación y sobre todo la no aceptación de la discapacidad, generando una barrera para la inclusión de sus hijos. Sobre todo, si la institución no cuenta con los ajustes razonables ni herramientas para verdaderas prácticas inclusivas.

La no aceptación de la condición de su hijo, la falta de participación en el proceso de formación, la actitud defensiva ante cualquier sugerencia respecto a la posible condición de discapacidad del niño, adolescente o joven se convierten en una barrera que además de dificultar el desarrollo de su procesos de aprendizaje, también se convierte en una dificultad para la inclusión en sí, adicionalmente, le niegan la oportunidad de ser valorado por especialistas que determinen una condición y esto les deja en riesgo de exclusión.

Los informantes perciben a los padres como un obstáculo para el proceso de formación de los estudiantes siendo necesario que, desde la directiva de la institución, la docente de apoyo y docentes, se generen los espacios y escenarios para un verdadero proceso de sensibilización a padres y familias tendientes a brindar las orientaciones necesarias para lograr la aceptación de la condición de sus hijos y el acompañamiento requerido en el proceso de inclusión educativa.

Lo anterior, devela la necesidad de vincular al padre en el proceso, propiedad emergente en la que los informantes manifestaron su sentir en las siguientes expresiones: *“ha sido bastante duro hacen falta una escuela de padres”, ... “la participación de de los padres de estos niños se podría decir que es totalmente nula”, ... “le entrega al muchacho a la institución, que acá se compongan como puedan”, ... “es una lucha traer al padre”, ... “aún piensa de que la obligación de la educación es del docente”, ... “hay que conectar al padre de familia, hay que involucrarlo en todo el proceso”, ... “se está trabajando un poco más también con el padre de familia tratando de vincularlo en el proceso”, ... “es una lucha traer al padre”.*

El MEN (2017a) hace referencia a los requerimientos de doble vía entre familias y escuela y las demandas de cada una, por su parte, los establecimientos educativos necesitan que los padres estén “pendientes del desarrollo de sus hijos y de los procesos escolares y académicos, y no tomar la escuela solo como institución de cuidado y asistencia”. (p. 173), ya que “algunos consideran que la tarea es del maestro y no se comprometen con la escuela”. (Figuroa, 2017, p. 106)

Así mismo, los padres necesitan que la escuela cuente con la “preparación docente e institucional para el abordaje de la discapacidad” (MEN, 2017, p. 173) y que genere espacios de “articulación con diversas instancias para procesos de capacitación

y acompañamiento a las familias en el camino de la aceptación de la discapacidad, y en la promoción de proyectos de vida familiar y personal”. (MEN, 2017, p.173). Por consiguiente, los establecimientos educativos “deben articularse de modo efectivo y real con las familias y aprovechar los saberes y las experiencias que allí se han construido, para elevar el bienestar educativo y la calidad de vida de sus estudiantes con discapacidad”. (MEN, 2017, p. 28)

Partiendo de la información anterior, se evidencia en la teoría la inexcusable relación entre los padres de familia y los establecimientos educativos. Además, los informantes manifiestan la necesidad imperante de un enlace entre estos, aunque exponen que ya se han realizado algunos acercamientos, proponen vías como la escuela de padres y familia ya que perciben la despreocupación y transferencia de responsabilidades a la escuela.

Aparte de eso se puede decir que, las practicas inclusivas en el marco de las garantías de los derechos de las personas en condición de discapacidad llevan consigo la corresponsabilidad de la escuela y las familias, donde cada una requiere ciertos compromisos de la otra. Es cierto que los padres y cuidadores tienen un compromiso con sus hijos y la institución, puesto que, cuando el estudiante recibe apoyo en casa su desempeño a nivel general muestra avances.

De modo que, no se puede acudir a la escuela solo cuando se es citado por asuntos académicos o disciplinarios. Para el caso de la IETA de San Pablo algunos padres no asisten, aunque sea requerida su presencia, a veces se acumulan los informes académicos de un periodo a otro.

También se debe mencionar el compromiso de los establecimientos educativos con la inclusión y la IETA de San Pablo no cuenta con los requerimientos mínimos para cumplir con lo establecido en la norma para ser considerada escuela inclusiva, toda vez que, sus docentes no cuentan con la preparación para atenderlos, no se han realizado los ajustes curriculares, no existen un plan de trabajo anual para el acompañamiento y orientación de padres y familias, la escuela para padres no se está implementando, tampoco se habla de diseño o existencia de PIAR para cada estudiante con la participación de todos los actores que este requiere.

Entonces, no se evidencia la responsabilidad que cada parte debe cumplir para la implementación de la inclusión a pesar de toda la normativa existente y los documentos de apoyo emanados del ministerio de educación nacional y otros entes responsables de reglamentar la educación inclusiva de calidad para las personas en condición de discapacidad.

A continuación, se presenta la figura de la categoría 4 con su subcategoría vinculada.

Figura 6.
Categoría 4 participación y apoyo familiar



CAPÍTULO V

Consolidación de la teoría

Presentación

La inclusión de estudiantes en condición de discapacidad en el aula regular implica considerar los conceptos de integración e inclusión. No es suficiente con ubicarlos en un aula de clases con un docente y compañeros que carecen de las herramientas necesarias para hacerlo sentir parte activa de los procesos educativos.

También requiere de asegurarse de que el establecimiento cuente con las condiciones físicas adecuadas para que el educando se desplace de manera segura y tenga acceso a los espacios de apoyo pedagógico. Es necesario proporcionar un entorno que brinde las condiciones adecuadas para el pleno desarrollo del estudiante, tanto en términos de infraestructura como de preparación curricular y pedagógica.

Según Arias (2014) con la integración escolar,

se hace referencia a las prácticas educativas en las que el estudiante se adaptaba al contexto, se centraba en las dificultades o limitaciones del sujeto, se requerían docentes y profesionales especializados que a partir de terapias llevaran al estudiante a una normalización de sus comportamientos y aprendizajes. (p. 192)

Esta autora manifiesta que con las prácticas integradoras los encargados de atender a estos estudiantes no eran los docentes sino otros profesionales entre esos docentes de apoyo, practicantes y orientadores. Esto generaba exclusión por tener un espacio diferente en el que pasaban gran parte de la jornada escolar.

Por el contrario, la inclusión es entendida como la oportunidad que tienen las personas en condición de discapacidad de ejercer su derecho a la educación en un aula “regular” de los establecimientos educativos de su comunidad, con personas de su edad, con las garantías de que recibirán una educación de calidad acorde con sus capacidades y necesidades, del respeto por su dignidad como persona y sin ningún tipo de discriminación o exclusión.

Por su parte, la UNESCO (2009) considera que “contemplar la educación a través del prisma de la inclusión supone pasar de ver al niño como el problema a considerar

que el sistema educativo es el problema que puede solucionarse mediante planteamientos inclusivos". (p. 16)

En mi opinión, la inclusión va más allá de la simple presencia del estudiante en un aula regular. Requiere un compromiso con su condición humana, en el que se le reconozca como sujeto de derechos, merecedor de una educación de calidad la cual solo se puede lograr a partir de la adopción de un enfoque diferencial que facilite la eliminación de todo tipo de barreras que obstaculicen su formación integral, entre las que se pueden nombrar, las actitudinales, culturales y físicas.

Desde esta perspectiva, cobran relevancia las políticas públicas cuya aplicación está siendo cuestionada. Reflejo de eso es la falta de adecuaciones en la infraestructura de los establecimientos educativos, el seguimiento, control y evaluación de las acciones adelantadas en las diferentes instituciones que, en su gran mayoría en cumplimiento de la normativa están evidenciando procesos de integración.

Hay que recordar que la integración se centra en adaptar al estudiante al contexto educativo, la inclusión busca proporcionar espacios donde este no sufra al tratar de ajustarse a las condiciones de la escuela, sino que esta se prepare para brindarle unos con garantías para su proceso de formación, por lo que demanda celeridad en la implementación de los ajustes razonables, la flexibilidad curricular, formación docente y todas aquellas situaciones que se requieren para una verdadera inclusión.

La cultura inclusiva no solo beneficia a la persona en condición de discapacidad, sino que también enriquece la experiencia educativa para toda la comunidad escolar, promoviendo un entorno más equitativo y enriquecedor para todos libre de discriminación o exclusión.

Justificación de los constructos

La creciente necesidad de conocimiento sobre la forma de atender, evaluar y promover a estudiantes en condición de discapacidad reflejada en los diálogos con docentes y en las reuniones de comisión en los cierres de periodo o del año escolar, donde la concepción de promoción automática aflora del imaginario colectivo, impulsa la intención de conocer y analizar la percepción de los informantes sobre la implementación del proceso de inclusión de esta población al aula regular, lo que permitió que afloraran además sus sentimientos y emociones.

Para abordar la problemática desde la perspectiva y experiencia de los actores involucrados, se utilizó la teoría fundamentada y su método comparativo constante. Esta metodología resultó de gran ayuda para lograr los propósitos establecidos, que consistían en generar constructos teóricos que fortalecieran la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con estudiantes en condición de discapacidad.

Estos constructos se centran en la realidad que los docentes enfrentan a diario en el aula, así como en las diferencias existentes entre los objetivos de inclusión establecidos por la normativa vigente y la realidad institucional. Al considerar las perspectivas y experiencias de los actores involucrados, se pudo obtener una comprensión más completa de la situación y desarrollar constructos que reflejen de manera precisa los desafíos y necesidades del contexto educativo.

Con este estudio se pretendió obtener opciones de mejora en la implementación del proceso de inclusión en la IETA de San Pablo. Estas iniciativas de progreso deben ser aceptadas por los directivos y demás actores educativos, con el fin de garantizar el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad, equitativa y acorde a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

Se espera que los hallazgos emergidos en esta investigación sean considerados y aplicados para lograr una inclusión efectiva y significativa en el contexto educativo, beneficiando así a todos los estudiantes. Al mismo tiempo, que se favorezcan los docentes en la medida en que se develan aspectos importantes de la realidad institucional, así como desde el liderazgo estratégico se asuma la creación de escenarios de intercambio y colaboración docente, ya que existe necesidad de gestionar capacitación en educación inclusiva y resemantización, ajustes y adaptaciones pertinentes.

Propósitos del constructo teórico

- a) Sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa de la IETA de San Pablo sobre la necesidad de realizar ajustes a su currículum para una transición a escuela inclusiva que aporte al docente, estrategias y herramientas pedagógicas y didácticas para el fortalecimiento de su práctica pedagógica.
- b) Determinar los elementos que motiven la necesidad de un proceso de transición en la IETA de San Pablo de escuela regular a escuela inclusiva.

c) Establecer los requisitos necesarios para el desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva que reconozca y valore al estudiante como sujeto de derechos, fomentando un cambio de actitud hacia la condición de discapacidad y promoviendo su plena participación en el entorno educativo.

Constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad

Al hablar de constructos, es importante tener en cuenta las definiciones proporcionadas por diferentes autores. Según la Real Academia de la Lengua Española (2020), un constructo se define como una "construcción teórica para comprender un problema determinado" (s/p), esta definición guarda estrecha relación con la postura de Arias (2018) de comprender o resolver un problema cuando lo define como "un concepto original o conjunto de conceptos novedosos creados y relacionados para resolver un problema científico" (p. 9).

La importancia de los constructos teóricos para la construcción de modelos y teorías científicas consiste en proporcionar un marco conceptual para comprender y explicar el funcionamiento de diferentes aspectos de la realidad estudiada.

Desde la posición de Tamayo (2004) estos son "conceptos científicos utilizados para elaborar teorías" (p. 29).

Puedo definir el constructo como un grupo de conceptos creados por el investigador para generar teoría de tal modo que le permita organizar, representar o explicar la realidad que se estudia.

En aras de dar cumplimiento al propósito de la investigación que consiste en generar constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad, se puede decir que el análisis comparativo permitió la consolidación teórica. Los constructos que emergieron se representan en una ilustración que refleja cada uno. Participación y apoyo familiar cumplimiento de la norma, apoyo gubernamental, liderazgo estratégico, implementación de la inclusión, formación docente, cooperación y colaboración docente, y adaptación curricular.

Teniendo en cuenta que los constructos estuvieron encaminados a construir teoría, es pertinente abordar el concepto de teoría expuesto por Strauss y Corbin (2002)

quienes la definen como un “conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos”. (p. 25)

Al mismo tiempo, se deben considerar otros conceptos relacionados con el proceso de educación inclusiva, como la colaboración y las adaptaciones curriculares inclusivas. En cuanto a estas últimas, se puede decir que corresponden a acciones que permiten realizar ajustes y modificaciones al currículo acordes a las particularidades del estudiante procurando el aprendizaje significativo. Cedeño et al. (2022) las definen como,

Las estrategias de modificación que el docente realiza al currículo educativo general de acuerdo con un proceso que trata de responder a las necesidades para niños, niñas y adolescentes con discapacidad bajo el criterio de qué debe aprender, cómo, cuándo y para qué le va a servir el aprendizaje obtenido (p. 43)

Además, si se aborda la colaboración docente se puede decir que esta va encaminada a la oportunidad que los maestros tienen de realizar actividades acompañados de otras personas persiguiendo un objetivo que en este caso son las prácticas pedagógicas inclusivas. Por tanto, los colaboradores podrían ser otros docentes, entre los cuales se mencionan a los docentes de apoyo, directivos y profesionales externos, de ahí que Sandoval (2008) considere la colaboración como una “palanca” para las escuelas inclusivas por lo que expone,

Cuando se habla de inclusión educativa, siempre está presente la figura del profesor como un profesional que no puede entender su trabajo sin la colaboración con otros profesionales y agentes educativos tanto del centro como externos al mismo; es más, se percibe el aislamiento profesional en este ámbito como una de las principales dificultades que interfieren en la atención a la diversidad. (p. 150)

Para que emergieran los siguientes constructos teóricos, fue necesario analizar la teoría existente sobre educación inclusiva referente a las personas en condición de discapacidad, así como los aspectos emergentes y subyacentes de cada una de las categorías, propiedades y subcategorías, haciendo un recorrido por los momentos de la entrevista en profundidad aplicada a cada uno de los actores, y de mi percepción como docente de la institución educativa que también he tenido la experiencia de trabajar con estudiantes con discapacidad auditiva, cognitiva y visual.

Ahora bien, la educación inclusiva desde la percepción de los docentes de la IETA de San Pablo, con base en su experiencia está ligada al cumplimiento obligatorio de una normativa planteada con la intención de vincular socialmente a la población en condición de discapacidad sin ningún tipo de distinción. Sin embargo, después de más de cinco años de la expedición del Decreto 1421 no existen evidencias de conocimiento de esta, ni otra norma en materia de discapacidad por parte del cuerpo docente, bien sea por la falta de espacios para su socialización y aplicación por parte de los directivos docentes o por falta de iniciativa para adquirir conocimientos al respecto.

En términos generales, se puede decir que la implementación exitosa de la educación inclusiva en Colombia depende de factores como, el diseño de políticas públicas educativas para la inclusión sin sesgos discriminatorios, coherentes y contextualizadas; que el cumplimiento de estas se enfoque al cierre de las brechas existentes en la educación colombiana (público – privada, urbano – rural; acceso a la tecnología entre otras) y mayor equidad en la distribución de los recursos económicos.

Igualmente, el cumplimiento de funciones de los entes gubernamentales, en especial las secretarías de educación, que son las directas encargadas del acompañamiento, asesorías, control y vigilancia de los distintos programas, proyectos y procesos que se deben ejecutar en los establecimientos educativos. Así como, la participación de los actores de la comunidad educativa es indispensable para coadyuvar en el logro de una escuela verdaderamente inclusiva, garante de derechos y con un enfoque diferencial.

En consecuencia, los informantes consideran que ha faltado apoyo gubernamental e institucional pues se vincula a los estudiantes, sin ningún tipo de preparación a nivel institucional, no se ha contado con la asistencia técnica ni acompañamiento de la secretaría de educación departamental para el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), realizar los ajustes razonables, la flexibilización curricular y los PIAR de los estudiantes. Todo esto como resultado de la ausencia de control y seguimiento que el ente territorial debe realizar.

Por consiguiente, a nivel institucional no se cuenta con elementos para ofrecer apoyo y orientaciones a sus docentes o brindar las garantías a los estudiantes para que su paso por la IETA de San Pablo, su aprendizaje y convivencia sean significativos; se

les garantice el cumplimiento de sus derechos y deberes, reciba una educación de calidad o adquiera los elementos mínimos para su inclusión en la sociedad. Al respecto, Mendoza (2020) considera que,

El gobierno institucional debe expresar claramente su punto de vista sobre la inclusión y proveer las condiciones que permiten un uso flexible de los recursos por parte de los docentes. Así, ellos sentirán apoyo para su ejercicio profesional y prestarán más fácil su contingente para colaborar con el proceso. (p. 136)

En tal sentido, el liderazgo estratégico es esencial en la implementación efectiva de la inclusión, ya que los directivos docentes son responsables de la toma de decisiones para el buen funcionamiento de los establecimientos educativos, con acciones como la asignación de espacios para realizar los ajustes y flexibilización curricular, la gestión de las capacitaciones a docentes, de adecuaciones a la planta física, así como del apoyo y acompañamiento por parte de los entes territoriales. Además del acompañamiento, seguimiento y evaluación de los procesos.

En concordancia con lo expuesto, el MEN (2008) enfatiza que para el cumplimiento de metas y objetivos propuestos a nivel institucional es indispensable la organización de las actividades resaltando que,

La planeación, el seguimiento y la evaluación se convierten en herramientas básicas para garantizar que lo que haga 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. (p. 15)

De modo que, los actores de manera unánime visibilizan una serie de falencias y/o deficiencias en la puesta en marcha de este proceso y conceptúan sobre la disparidad entre lo establecido en la norma y la realidad sobre la política de educación inclusiva en la institución por diferentes razones, ya que se está muy distante del propósito o fin perseguido por las autoridades educativas y de acuerdo con la norma, el cual es lograr que las personas en condición de discapacidad puedan ser admitidas y atendidas en los centros educativos del país para que interactúen con niños y adolescentes sin discapacidad, en igualdad de oportunidades y de esta forma, desarrollar sus habilidades y potencialidades cognitivas, socioemocionales, entre otras, que le permitan crecer como personas para su inclusión en la sociedad.

Según Arias (2014) “la inclusión educativa más que un concepto es un paradigma que surge desde el modelo social de atención a la discapacidad, es una forma de vida, de concebir y comprender al otro” (p. 193). A lo que Palacios (como se citó en Arias, 2014) enfatiza que, “la utilización del término social en este caso pretende remarcar que las causas que originan la discapacidad no son individuales —de la persona afectada, sino sociales —por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad”. (p.193)

Lo anteriormente expuesto, resalta la importancia de buscar que todos los estudiantes puedan adquirir aprendizajes, para ello hay que tener en cuenta sus necesidades y características individuales, así como sus capacidades, aptitudes y talentos, que se encuentran rezagados por la escasa preparación y formación en cuanto a conocimientos sobre procesos de inclusión que poseen sus docentes y todas las deficiencias identificadas en la implementación de la inclusión en la IETA de San Pablo, que se pueden considerar prácticas excluyentes, haciendo cada vez más visible la necesidad de un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Al respecto, el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) (como se citó en Pastor et al., 2008) plantea que “el marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están”. (p. 10)

Debido a que la presente investigación se apoya en el modelo de calidad de vida resulta pertinente agregar que el DUA se convierte en un aliado estratégico para los procesos de inclusión vistos desde esta perspectiva en la medida en que, fomenta el desarrollo personal, así como el bienestar emocional del estudiante, el apoyo en la construcción de un proyecto de vida y que este y su familia sean agentes activos en los ajustes y la flexibilización necesarios.

En cuanto a la flexibilización e implementación del DUA, Rose y Meyer (como se citó en Pastor et al., 2008) sugieren la utilización de medios digitales adaptados a las necesidades y particularidades de los estudiantes en busca de reducir las barreras que se puedan presentar con el uso tradicional de estas.

Por otro lado, la formación docente para la inclusión se convierte en una necesidad apremiante, debido a que esta le brinda las herramientas para una práctica

pedagógica acorde a las exigencias de la diversidad de los estudiantes, en cuanto al manejo de conocimientos sobre la discapacidad, las herramientas y estrategias para la atención de los estudiantes con alguna condición. Para Clovet (2021) “la formación del maestro es un campo de conocimiento e investigación centrado en el estudio de los procesos a través de los cuales los profesores aprenden y desarrollan sus competencias profesionales para la formación de otros sujetos”. (p. 52)

Por tanto, se requiere que los docentes cuenten con la preparación necesaria para enfrentar los retos de la educación inclusiva, de manera que, atendiendo a las disposiciones legales los entes gubernamentales vinculen a los maestros en ejercicio a los procesos de capacitación y cualificación y por supuesto las instituciones de formación inicial de docentes consideren la inclusión como parte esencial de sus planes de estudio.

En 2018 la UNESCO (como se citó en la UNESCO, 2020c), realizó un estudio en los programas de formación docente en 22 instituciones de siete países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú), titulado “Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina”, en el que se reconocen los avances en materia de educación inclusiva en algunos países de la región, sin embargo, el resultado evidencia,

Que las pedagogías para la inclusión no eran una característica importante de los planes de estudio de esos programas. Cuando se incorporaban ese tipo de contenidos, generalmente se trataba de cursos teóricos. No se ofrecían las herramientas específicas necesarias para el trabajo orientado a la inclusión en el aula, tales como los procedimientos para elaborar un plan de acción individualizado o la manera de enseñar eficazmente en contextos desfavorecidos. (p. 13)

Ese estudio en cuanto a oportunidades formativas en pedagogía para la inclusión muestra que existen diferentes formas de concebir este concepto en algunas universidades,

En las instituciones de Colombia, Chile, México y Perú que presentan un menor desarrollo de una concepción socio crítica de la inclusión, se evidencia una evolución del concepto, que tiene sus cimientos en el trabajo académico, las reformas curriculares y los marcos legales (UNESCO, 2018, p. 74)

Se debe agregar que, ante la carencia o deficiencia de procesos de formación inicial y capacitación por parte de los entes gubernamentales, el docente necesita

concebir la opción de autoformación, bien sea desde plataformas y recursos en línea o en comunidades de aprendizaje donde pueda compartir con otros educadores y profesionales de diferentes disciplinas, conocimientos y estudios para fortalecer su práctica pedagógica. “La colaboración es un entramado complejo en el que entran en juego un conjunto de valores, creencias, normas, destrezas, patrones de acción, roles modelos de relación, etc. que los docentes comparten en un contexto de aprendizaje interactivo”. (Sandoval, 2008, p.150)

También se contempla la posibilidad de estudios de postgrados en inclusión o atención a la diversidad, pero ante los altos costos de estos, no se consideraría como opción viable desde la perspectiva de la mayoría del profesorado, más aún cuando algunos nunca han trabajado con personas en condición de discapacidad, no se consideraría la existencia de una necesidad desde la relación costo beneficio.

Evidentemente, lo mencionado antes deja explícita la necesidad de mejorar la práctica pedagógica del docente ante la identificación de falencias y limitaciones para la inclusión, relacionadas no sólo con su falta de formación inicial o de capacitación durante el ejercicio de la profesión, sino a aquellos factores como la inexistencia de adaptaciones curriculares, que le proporcionen herramientas para una mejor práctica de aula que le permita ser justo, equitativo y ético con los estudiantes.

Teniendo en cuenta que hasta el momento no puede desarrollar procesos de evaluación y promoción sin el componente discriminatorio en su actuar, a veces favorecedor sin exponerse a los juicios de otros actores. Al respecto, Figueroa (como se citó en Iriarte, 2021) revela la preocupación de los docentes cuando expone que “sienten presión ante la promoción de un curso a otro, tanto por la familia como por sus pares regulares que quieren ser tratados con la misma consideración”. (p. 130)

A juicio de Sandoval (2008) “cuando se habla de inclusión educativa, siempre está presente la figura del profesor como “un profesional que no puede entender su trabajo sin la colaboración con otros profesionales y agentes educativos tanto del centro como externos al mismo” (p. 150), por lo que requiere el acompañamiento de personal especializado para el diseño e implementación de ajustes acordes a las necesidades del estudiante. Desde su posición, “resulta ingenuo, por no decir imposible, que el profesor pueda por sí sólo dar respuesta a las múltiples exigencias que se le presentan y atender

a la diversidad de competencias, intereses y necesidades del aula”. (Sandoval, 2008, p. 150)

En efecto, el docente de apoyo pedagógico como palanca de los procesos inclusivos según el Decreto No. 1421 tiene como función principal, “acompañar del docente de aula que atienden estudiantes con discapacidad”. (Art. 5. Subsección 2.4.5.3.3, Num. 3.) y, se evidencia al cumplir una serie de roles como se muestra en la figura 7.

Figura 7.

Rol del docente de apoyo pedagógico



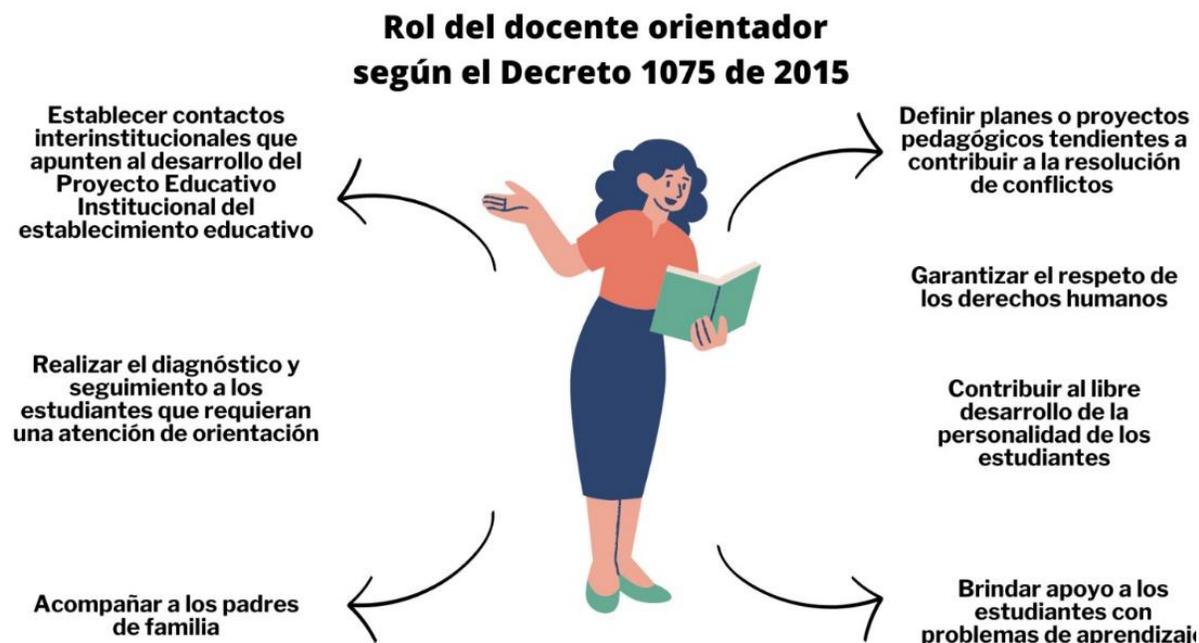
Por otra parte, el Decreto No. 366, en el Art. 14 establece que el personal de apoyo pedagógico debe tener una formación en psicopedagogía, educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, “con formación y experiencia en modelos educativos, pedagogías y didácticas flexibles” y aportar mínimo dos años de trabajo con estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales.

Este cargo debe ser diferenciado del docente orientador, quien desempeña funciones más ligadas al fomento de la sana convivencia y el ejercicio de los derechos humanos y que en algunos establecimientos educativos son considerados iguales y no

se delimitan las funciones, ocasionando una asignación mixta o simplemente a los docentes de apoyo los designan como orientadores, cuyos roles son definidos en la figura No 8.

Figura 8.

Rol del docente orientador



En consecuencia, el docente de apoyo se convierte en un recurso valioso para la educación inclusiva como actor desde diferentes escenarios, en la orientación del proceso de adaptación curricular, la sensibilización, capacitación y acompañamiento al docente de aula en estrategias inclusivas; la orientación y acompañamiento a las familias para el manejo de las discapacidades de sus hijos y al estudiante en el fortalecimiento de su relación consigo y con los demás para una eficaz inclusión social.

La adaptación curricular se convierte en la principal garantía de la educación inclusiva y de otros derechos de los educandos. Porque permite, realizar los ajustes al Proyecto Educativo Institucional, manual de convivencia, sistema de evaluación y promoción institucional (SIEE), proporcionar herramientas pedagógicas y didácticas al docente sobre la forma en que debe atender, evaluar y promover a sus estudiantes partiendo de su individualidad, apoyándose en el diseño e implementación del PIAR.

Un establecimiento educativo en donde se lideren las adecuaciones y ajustes requeridos para su implementación asegura un alto porcentaje de efectividad en los procesos. De acuerdo con el MEN (2008), “Tener un PEI en el que se consignan la misión, la visión y el horizonte institucional no asegura que estos elementos estén presentes en la vida cotidiana del establecimiento educativo”. (p. 3), considerando que se debe analizar hasta qué punto los diferentes actores de la comunidad educativa se han apropiado de él y lo implementan.

Como se dijo antes, en la IETA de San Pablo se incluyó en la misión y visión que son una institución inclusiva, sin embargo, los demás aspectos del PEI no cuentan con este componente y en cuanto a la posibilidad de diseño de DUA o PIAR, pues no se ha creado el espacio para ello. Burgstahler (como se citó en Pastor et al., 2008). Sostiene que “el currículo será discapacitante en la medida en que no permita que todo el alumnado pueda acceder a él”. (p. 11)

Desde la posición del MEN (2018), las adaptaciones individuales “deben ser socializadas y acordadas periódicamente con las familias o acudientes, el estudiante y los docentes, favoreciendo su proceso de aprendizaje y desarrollo integral, garantizando su continuidad en todos los espacios en que el estudiante está inmerso”. (p. 32)

De igual forma, el manual de convivencia institucional está en deuda con esta población, debe ser ajustado con el objeto de asegurar una cultura del respeto y buen trato en el marco de los derechos y deberes de forma equitativa. Para ello, es necesario que se incluyan medidas concretas como el derecho a la flexibilización curricular, el diseño de un PIAR, la adaptación de los materiales educativos, a la movilidad o desplazamiento seguro y la provisión de apoyos y recursos especializados como, (docente de apoyo pedagógico, interprete de lenguaje de señas colombiana, entre otros)

Es pertinente aclarar que todas las personas tenemos los mismos derechos y que no debe haber distinción al respecto. No obstante, tanto a nivel nacional como internacional, existen diferentes normas que contemplan artículos específicos en los que se anexan derechos a esta población, tal es el caso de la convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006, Art. 24)

Figura 9.
Derechos de las personas en condición de discapacidad



Nota: Elaboración propia con información tomada de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley 1618 de 2013.

Así como se contemplan los derechos, es preciso recordar que el verdadero ejercicio de estos implica que cada uno lleva consigo un deber, y que en los ajustes al manual de convivencia se establezcan los deberes como estudiante (autocuidado, respeto por los demás, no valerse de su condición de discapacidad para maltratar o acosar a sus compañeros, cumplimiento de compromisos y tareas escolares...), reconociendo la dignidad humana de cada persona y que su condición no le exonerará de las sanciones propias de cada tipo de situación regulada de tal forma que se contemplen las particularidades del alumno.

Al fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso en el que todos los actores de la comunidad educativa puedan interactuar y convivir sin ningún tipo de distinciones, y desarrollen competencias socioemocionales, definidas como “aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad”. (Banco Mundial, 2017, p. 5). En consecuencia, estas competencias conducen a las personas a “conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas

y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida”. (Banco Mundial, 2017, p. 5).

Algunas de las competencias socioemocionales que un estudiante puede desarrollar son: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, relación con los demás, determinación y toma responsable de decisiones. (Banco Mundial, 2017, pp. 6-7).

En este sentido, se podrá facilitar el trabajo en la prevención de la discriminación por discapacidad o de cualquier otro tipo, el acoso e incluso la violencia escolar. Por tanto, es importante que en los ajustes que se realicen al manual de convivencia se evite el uso de términos estigmatizantes y que además se cuente con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa y no solo por directivos y docentes.

Para los ajustes al sistema de evaluación y promoción al igual que el manual de convivencia debe ser considerada la asesoría y apoyo externo de personal especializado y con experiencia sobre la educación inclusiva que oriente al docente a cerca del establecimiento de requisitos y/o desempeños para la evaluación y promoción en los diferentes grados y áreas y que al estudiante se le garantice su permanencia en el sistema de forma digna. La UNESCO (2020b) plantea que “la enseñanza inclusiva requiere que los profesores reconozcan las experiencias y capacidades de cada alumno, adopten la idea de que la capacidad de aprendizaje de cada estudiante es ilimitada y estén abiertos a la diversidad”. (p. 1).

Por otra parte, la participación y apoyo familiar en el proceso de inclusión se enmarca en la corresponsabilidad que debe ser asumida de forma activa para garantizar la formación integral de sus hijos o acudidos, colaborando con la institución educativa en la construcción de un contexto inclusivo como se describió en párrafos anteriores.

Para esto deben cumplir unos deberes que no solo son los establecidas en el Decreto No. 1421 como, (a) realizar el proceso de matrícula, (b) suministrar la información que la institución requiera para la atención de su hijo y (c) cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo, para fortalecer los procesos escolares del estudiante. (Art. 2.3.3.5.2.3.12). Desafortunadamente, este

último deber no lo podrán cumplir debido a que no existe PIAR ni cartas de acuerdo por falta de ajustes razonables.

De igual modo, en el Art. 39 de la Ley 1098 de (2006) se tienen entre otros, (a) Promover el ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos y colaborar con la escuela en la educación sobre este tema. (Num. 6). (b) Proporcionarles a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad un trato digno e Igualitario con todos los miembros de la familia y generar condiciones de equidad de oportunidades y autonomía para que puedan ejercer sus derechos. Habilitar espacios adecuados y garantizarles su participación en los asuntos relacionados en su entorno familiar y social. (Num. 15).

Así mismo, se pueden destacar los del Art. 3 del Decreto No. 1286 de (2005), que, aunque no están especificados para esta población si van en el cumplimiento de su rol como padre de familia.

Entre esos se encuentran los siguientes literales: (b) Contribuir para que el servicio educativo sea armónico con el ejercicio del derecho a la educación y en cumplimiento de sus fines sociales y legales. (d) Contribuir en la construcción de un clima de respeto, tolerancia y responsabilidad mutua que favorezca la educación de los hijos y la mejor relación entre los miembros de la comunidad educativa. (f) Apoyar al establecimiento en el desarrollo de las acciones que conduzcan al mejoramiento del servicio educativo y que eleven la calidad de los aprendizajes, especialmente en la formulación y desarrollo de los planes de mejoramiento institucional, (g) Acompañar el proceso educativo en cumplimiento de su responsabilidad como primeros educadores de sus hijos, para mejorar la orientación personal y el desarrollo de valores ciudadanos y (h) Participar en el proceso de autoevaluación anual del establecimiento educativo.

En esta línea están aquellos encaminados al cuidado personal, provisión de útiles escolares, infundir el respeto por la dignidad de la persona, el acompañamiento en las tareas escolares, visitar la institución en busca de información sobre el desempeño de su hijo y la formación en valores que todo buen ciudadano debe adquirir desde la primera infancia.

Como se dijo antes, la falta de compromiso, negación, descuido y renuencia del padre de familia no le ha permitido cumplir con sus deberes de la manera en que se cumplan las expectativas del docente e institución educativa, mermando la

corresponsabilidad existente. Empero es relevante considerar lo expuesto por Iriarte (2021) al referirse a la falta de apoyo de las familias cuando indica que,

No se debe desconocer que muchos padres de familia no poseen la formación académica para convertirse en agentes activos en el proceso educativo de sus hijos y al menos colaborarles en las tareas escolares; asimismo, existen otros que tal vez en el desconocimiento de la discapacidad que posee su hijo y la forma de ayudarlo consideran que ese proceso es responsabilidad absoluta del docente y de la escuela. Todo esto deja clara la necesidad de implementar procesos de capacitación a padres y al resto de la comunidad educativa en cuanto a generalidades de la educación inclusiva (p. 131)

En este sentido, un aspecto que cobra importancia es adelantar acciones tendientes a sensibilizar e involucrar a los padres de aquellos estudiantes sin condición de discapacidad como garantes de actitudes positivas hacia la población que si posee una condición en la construcción de la escuela inclusiva. “El papel de la familia, por lo tanto, es clave para el desarrollo y mantenimiento de un aula inclusiva puesto que su postura afectará profundamente, las actitudes de los niños hacia las personas con otras características diversas”. (Mendoza, 2020, p. 137)

Se pueden enumerar algunas acciones que las familias de estudiantes sin condición de discapacidad pueden realizar para contribuir con la inclusión, tales como: (a) Propiciar espacios de sensibilización intrafamiliar para el respeto y valoración de esta población. (b) fortalecer en su hijo el respeto por dignidad humana y la diversidad, (c) orientar y apoyar a su hijo en el desarrollo de valores como la colaboración y cooperación en el aula, (d) participar en la creación de grupos de apoyo y orientación a padres de estudiantes en condición de discapacidad, (e) ser parte activa en la autoevaluación institucional anual para exponer su percepción e ideas de mejora para la inclusión.

Por otra parte, el análisis comparativo realizado a los datos recabados con los informantes a partir de su percepción permitió la consolidación teórica presentada en este capítulo cuyos aspectos constitutivos se presentan a continuación:

Actitudes positivas, consideradas fundamentales para generar un buen ambiente y fomentar la sana convivencia y colaboración entre docente-estudiante y estudiante-estudiante y de esta manera eliminar algunas de las barreras existentes.

Adaptaciones curriculares, corresponden a las modificaciones que se realizan al currículo y a la metodología de la enseñanza, se convierten en herramientas clave para

facilitar la participación y el progreso académico de los estudiantes. Estas se deben realizar de acuerdo con las necesidades individuales de cada uno y ser planificadas e implementadas de manera asertiva para asegurar su formación integral e integración a la sociedad.

Autoevaluación institucional, que en la medida en que se realice de manera realista y consciente brinda la información real sobre el funcionamiento del establecimiento educativo que a la vez sirve de herramienta para el diseño de un plan de mejoramiento. Según el MEN (2008) la autoevaluación debe regirse por los principios de veracidad, corresponsabilidad, participación, continuidad, coherencia y legitimidad.

En consecuencia, este proceso revelará el estado y necesidades de la institución en materia de inclusión, como las políticas, los ajustes, espacios de apoyo pedagógico, practica de aula, recursos disponibles incluidos los tecnológicos y digitales, la planta física y otros aspectos de importancia que puedan ser identificados como barreras que dificultan a la institución implementar procesos inclusivos reales y al estudiante la accesibilidad, convivencia y permanencia.

Convivencia, mirada desde la necesidad de promover la interacción entre todos los estudiantes sin distinción a partir de espacios de sensibilización tendientes a la convivencia armónica apoyado de actividades colaborativas y cooperativas en el aula, proyectos de aula y escenarios de integración.

Evaluación de aprendizajes, esta debe ser formativa, integral e individualizada, ajustada a las necesidades y capacidades de cada estudiante por lo que cobra importancia el diagnóstico desde la concepción académica al momento de su ingreso a la institución para identificar su situación inicial. Como también, aquel desde el concepto médico que especifica el tipo de discapacidad que posee el alumno.

Formación docente, brindar a los docentes la capacitación y las condiciones adecuadas para que puedan abordar de manera efectiva la inclusión educativa, pero también es fundamental la autoformación donde el maestro se interesa por aprender lo relacionado con la inclusión por sus propios medios.

Inclusión social, vista como la posibilidad de que el estudiante en condición de discapacidad se vincule y desenvuelva en la sociedad sin ningún tipo de discriminación o exclusión y participe en esta en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

Interacción con las familias, se convierte en requisito esencial para abordar la inclusión desde una perspectiva real ya que, ellos pueden contribuir con elementos que le permitan al docente una mejor atención a sus estudiantes puesto que, poseen información importante sobre las necesidades y fortalezas de sus hijos.

Principios, estos enmarcados en el respeto de la dignidad humana y la oportunidad de acceder, permanecer, participar e interactuar en un escenario inclusivo cimentado en los principios que propone la norma como son, dignidad humana, respeto, autonomía individual, independencia, igualdad, equidad, Justicia, inclusión, progresividad en la financiación, equiparación de oportunidades, protección, no discriminación, solidaridad, pluralismo, accesibilidad, diversidad, respeto, aceptación de las diferencias y participación de las personas con discapacidad (Ley 1618 de 2013, Art. 3)

Seguimiento a procesos como la oportunidad de identificar aciertos y desaciertos en la implementación de la inclusión educativa y adoptar medidas que favorezcan la preparación de la institución para afrontar los retos que trae consigo el surgimiento de una escuela inclusiva.

Trabajo colaborativo y cooperativo entre docentes de aula, directivos y personal de apoyo es esencial para el logro de habilidades para mejorar la práctica pedagógica con miras a una educación inclusiva y de calidad a sus estudiantes; por lo que permite compartir conocimientos, experiencias, así como el trabajo conjunto en la planificación e implementación de estrategias equitativas y proposición de alternativas de solución para cambios a la realidad actual de la inclusión en la institución.

Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y nuevas tecnologías. Contemplar este recurso como apoyo para fortalecer la práctica pedagógica inclusiva resulta favorable para los estudiantes y el docente. Sin embargo, el nivel de preparación del maestro en esta área cobra vital importancia para poder desarrollar un proceso realmente significativo para ambos.

Figura 10.

Estructura representativa de los constructos teóricos emergidos



Proceso de socialización de los hallazgos

Después de desarrollar los constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes con discapacidad en la IETA de San Pablo, se llevó a cabo la planificación de su socialización a los informantes clave. Esto se conoce como "el retorno de los resultados a los informantes", "member checking" o "validación comunicativa", para que los informantes confirmen las interpretaciones realizadas por los investigadores" según Flick (como se citó en Díaz, 2019). Todo esto para garantizar que los informantes confirmen las interpretaciones que he realizado como investigadora y asegurar la credibilidad de los hallazgos. Al respecto, Castillo y Vásquez (2003), indican que este proceso es fundamental y que,

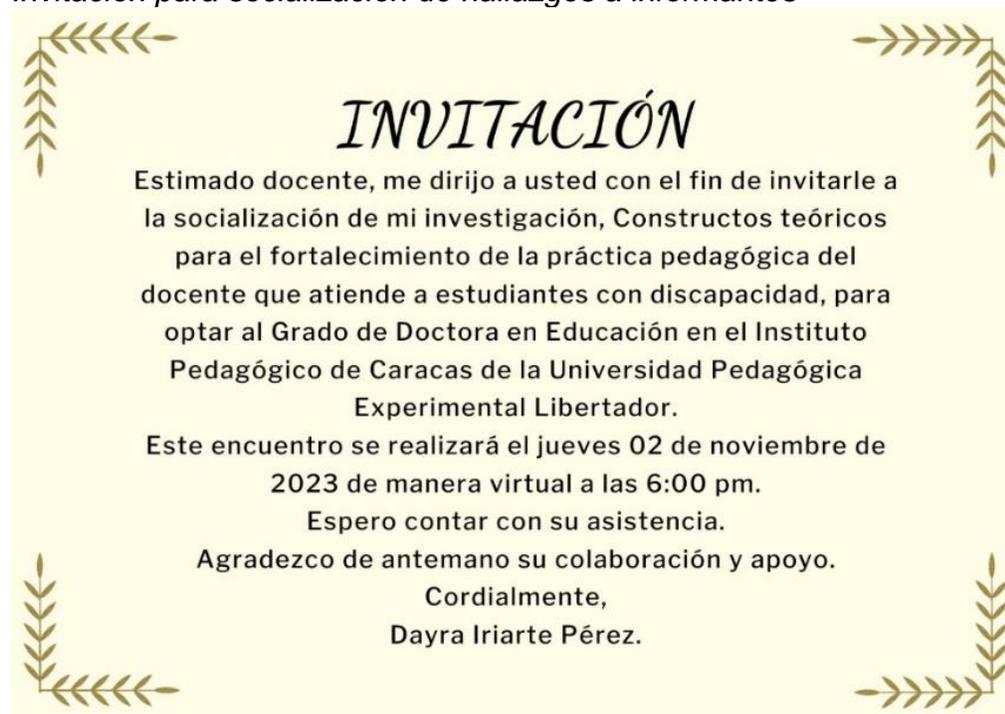
La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Así entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. (p. 165)

El proceso de socialización de la presente investigación se llevó a cabo de la siguiente manera:

1- Se convocó a los ocho informantes clave para la socialización de los hallazgos de la investigación, mediante una invitación como se aprecia en la figura No 11, que fue enviada por medio de WhatsApp, siete de estos confirmaron su asistencia a través de este mismo medio.

Figura 11.

Invitación para socialización de hallazgos a informantes



2- La reunión virtual fue programada para el día 2 de noviembre de 2023 a las 6:00 pm, por medio de la plataforma de videotelefonía Google Meet como se evidencia en la figura No 12. Para esta, se prepararon presentaciones con diapositivas que contenían la información a compartir como se puede apreciar en la figura No 13 y en el registro fotográfico (ver figuras de 14 a 19).

Figura 12.

Enlace de conexión para socialización de hallazgos a informantes

The image shows a Google Meet invitation card. At the top, there are icons for edit, delete, email, and share. The main title is "Socialización Dayra Iriarte" with a blue square icon. Below the title, it says "Jueves, 2 de noviembre · 6:00 – 8:00pm". There is a prominent blue button that says "Unirme con Google Meet" with the Google Meet logo to its left. Below the button, the meeting link is "meet.google.com/gwb-ncxo-whp". There is also a "30 minutos antes" notification and the name "Dayra Iriarte P." with a calendar icon.

Figura 13.

Presentación con diapositivas para socialización de hallazgos a informantes

The image displays a grid of 14 presentation slides, numbered 1 through 14. Slide 1 is the title slide for "CONSTRUYENDO TOROS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE QUE ATIENDE A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD". Slide 2 is titled "PROPÓSITO GENERAL" and lists the goal of generating theoretical constructs. Slide 3 is titled "PROPÓSITOS ESPECÍFICOS" and lists three specific objectives. Slide 4 is titled "USTED COMO INFORMANTE CLAVE:" and lists two key roles for the informant. Slide 5 is titled "Categoría 1: Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva" and lists three sub-points. Slide 6 is titled "Categoría 2: Necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión" and lists three sub-points. Slide 7 is titled "Categoría 3: Adaptación curricular" and lists three sub-points. Slide 8 is titled "Categoría 4: Participación y apoyo familiar" and lists one sub-point. Slide 9 is titled "Matriz de categorías, subcategorías y propiedades finales" and shows a table. Slide 10 is titled "Matriz de categorías, subcategorías y propiedades finales" and shows another table. Slide 11 is titled "Matriz de categorías, subcategorías y propiedades finales" and shows a third table. Slide 12 is titled "Preguntas y sugerencias" and features a background of question marks. Slide 13 is titled "Interrogantes" and lists four questions. Slide 14 is titled "Muchas gracias por su colaboración" and is a simple thank-you slide.

3- El día de la reunión, se compartió el enlace de acceso a los ocho invitados, y efectivamente, los siete confirmados estuvieron presentes. La autora de la investigación agradeció a los participantes su asistencia y colaboración, y destacó la importancia de que ellos, como informantes clave, tuvieran conocimiento de los hallazgos obtenidos en el estudio. Se les invitó a expresar sus opiniones y realizar sugerencias, asegurándoles que habría un espacio para ello. Seguidamente, se les compartió en pantalla la

presentación con diapositivas con el título, los propósitos generales y específicos de la investigación y los hallazgos de donde emergieron los constructos teóricos desde sus experiencias y sentir. (ver registro fotográfico)

Registro fotográfico

En cumplimiento del principio de confidencialidad con los informantes clave sus nombres y rostros fueron cambiados por el código asignado en las entrevistas.

Figura 14.
Inicio de socialización a informantes



Figura 15.
Agradecimientos a informantes

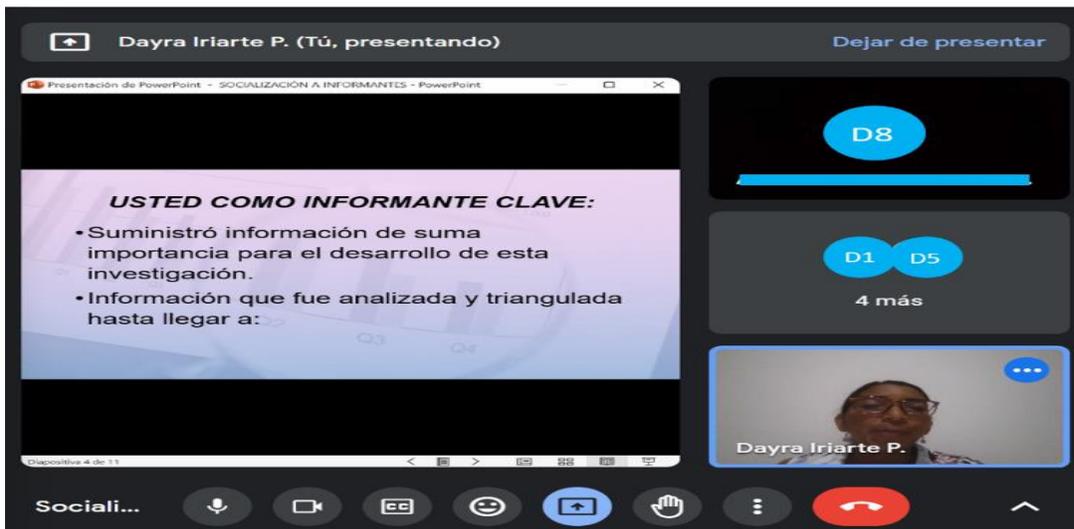


Figura 16.
Socialización de categorías a informantes

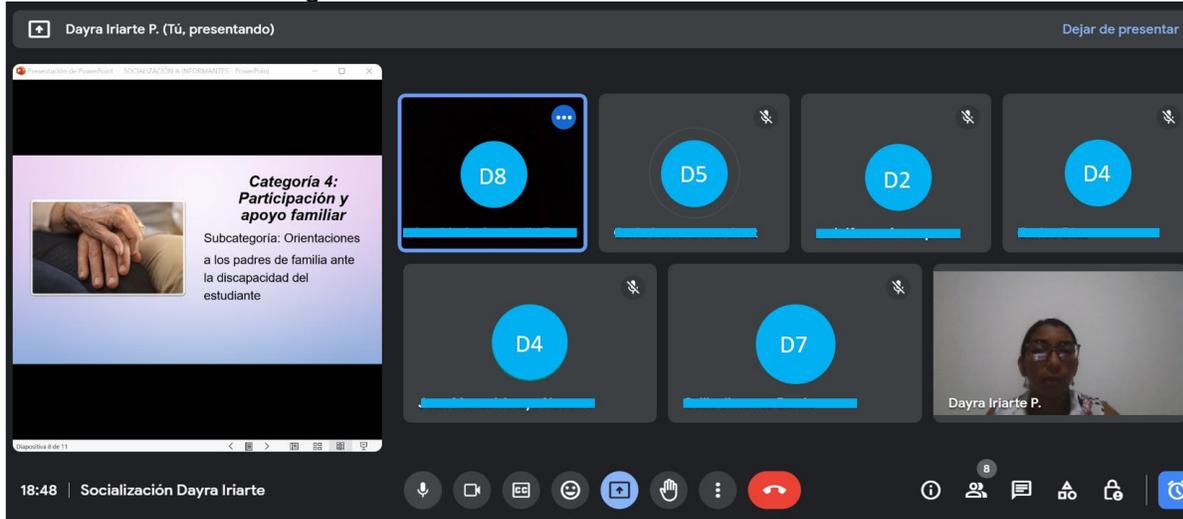


Figura 17.
Socialización de matriz de categorías, subcategorías y propiedades finales a informantes

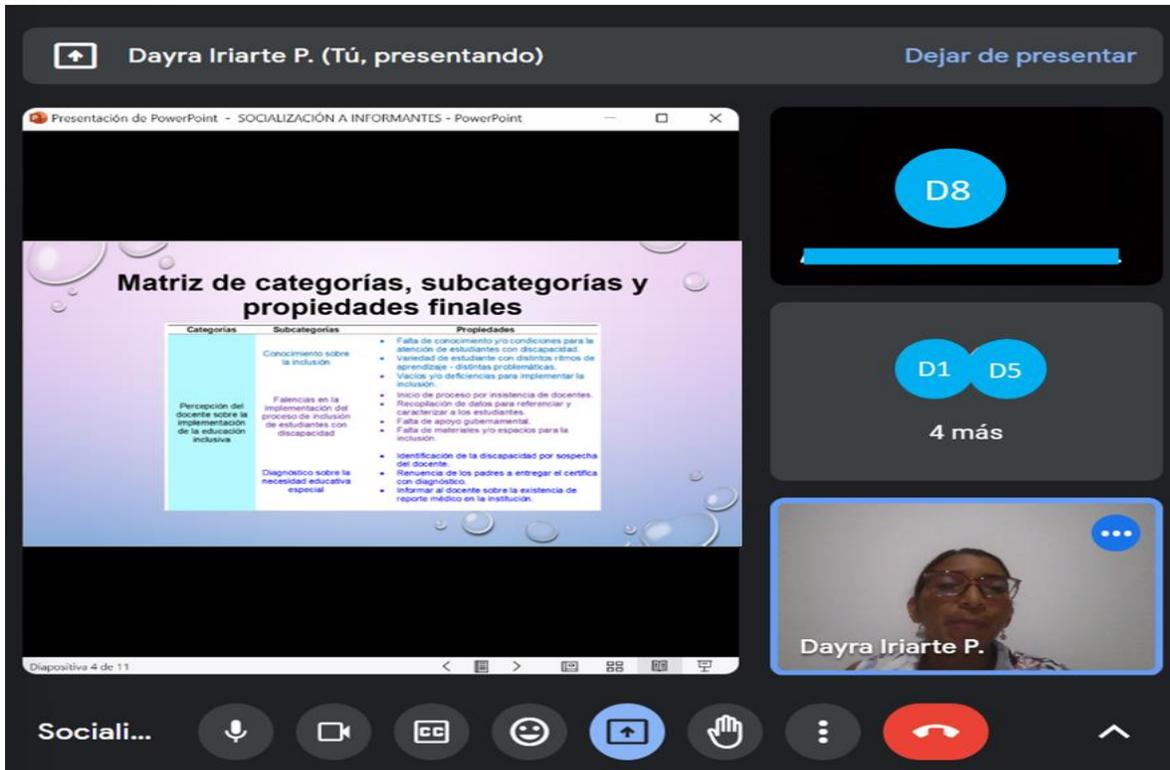


Figura 18.
Espacio para preguntas y sugerencias

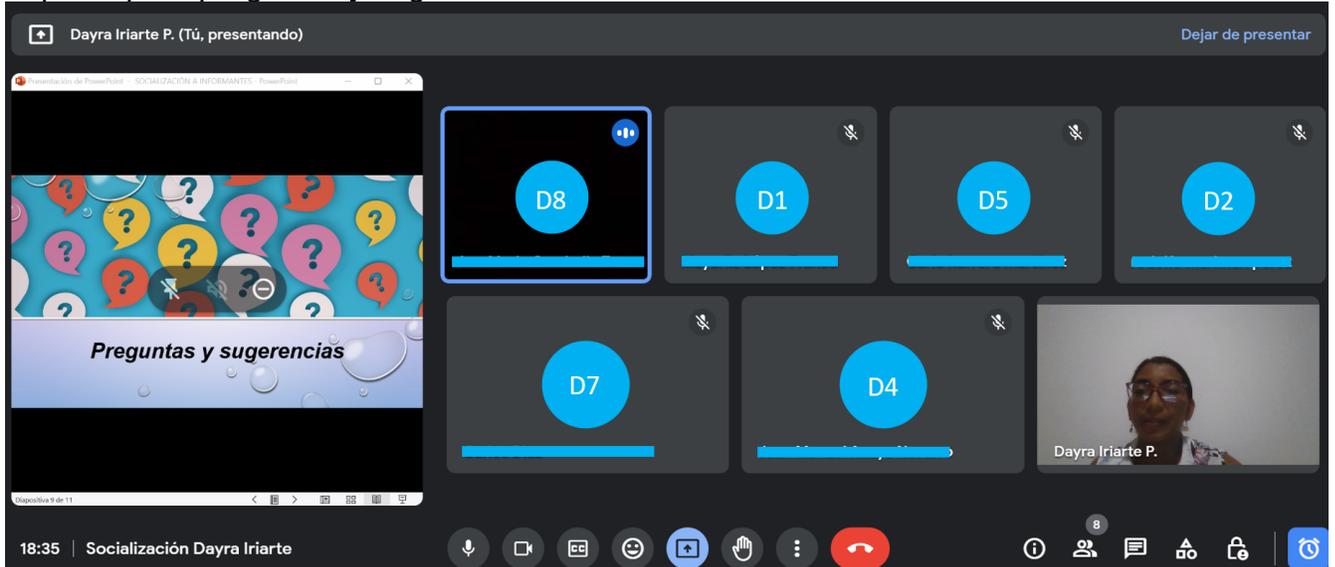
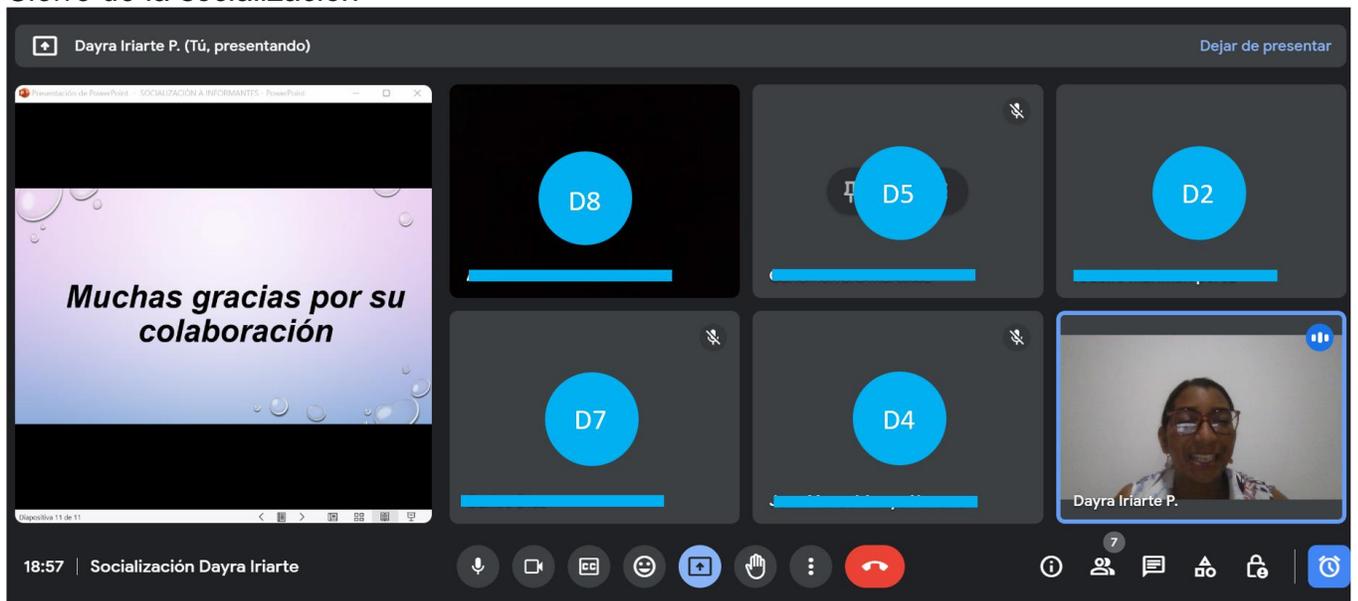


Figura 19.
Cierre de la socialización



Durante el desarrollo de la socialización se abrió un espacio para preguntas, sugerencias y recomendaciones por parte de los actores. A continuación, se mencionan algunas de sus apreciaciones durante este momento.

D2. Hay que resaltar la no aceptación de los padres sobre la dificultad de sus hijos. Sabiendo que sus hijos tienen una explicación de cómo están de espaldas, hay que anotar que la situación del padre es por descuido y negación.

D5. Hay estudiantes sin diagnósticos que aún faltan por reportar la discapacidad.

D1. Se hace necesario la generación de conciencia en el padre de familia. Lo de la promoción es muy importante, se está actuando con una promoción automática.

D2. A los niños se les hace más daño que un beneficio, porque los llevamos ahí y van a terminar su proceso sin las condiciones mínimas.

D8. Nosotros somos técnicos en agroindustria y sistemas, se podría hacer una propuesta en la que ellos al llegar a quinto grado se les enseñe un arte u oficio de acuerdo con sus capacidades.

D8. Bueno, no se donde habrá quedado pero en un momento cuando estamos autoevaluando en el la gestión de la comunidad nosotros hicimos una propuesta bueno, se parecía una propuesta (...), en grado quinto donde los mismos los niños supieran algunos o sea, los profesores que sabemos algo los que sabían artesanía se le enseñara artesanía, que los que supieran un arte, que se les diera como un grado a esos niños especiales así sea que después siguieran terminando el bachillerato, (pero que ya ellos ahí se motivaban sabiendo que saben algo un arte, (...) dependiendo de la discapacidad de cada uno.(...).

D4. Es decir, que los niños puedan aprender un arte u oficio para trabajar y que se vayan graduando.

D2. Si para trabajar con esa población a lo mejor hay unos criterios para que ellos puedan aprobar un año y de pronto el caso curioso, a lo mejor no todo niño discapacitado o con dificultades pasa porque no llenó unos requisitos mínimos, pero en el caso de San Pablo ¿Cómo vamos a hacer nosotros para identificar qué mínimamente debe hacer para promoverlo?, solamente por gravedad se va para el otro grado porque ¿Qué vamos a hacer nosotros?, pues entonces está adoleciendo ahí se está evidenciando que nosotros no tenemos esa formación debería ser para saber si se queda por esto, como va a justificar la reproducción de un estudiante con discapacidad sin saber ¿cómo, por qué?

D5. Apoyando totalmente al profesor y aporto algo, en este tipo de educación forzado por la por la inclusión, a los niños se les hace más daño que un beneficio, podemos poner de ejemplo la niña a la muda porque cuántos años no ha perdido ella ya no maneja todavía siquiera un lenguaje de señas ni mediano ni nada, se le hace daño porque la llevamos ahí, con este proceso así y va a terminar su estudio de bachillerato

sin ella conocer ni siquiera una letra el lenguaje de señas (...), es una realidad que esto antes de ser un beneficio de inclusión así a la brava a lo mal como dicen los muchachos porque es a lo mal que no lo sé no lo tenemos que aplicar, se le hace daño porque esa niña en otra institución ya estuviera dominando el lenguaje de señas a estas alturas de la vida.

D3. Eso de promoción automática para los chicos con discapacidad es un perjuicio grande, es que nosotros no sabemos, o sea, discapacidad no quiere decir que el muchacho no tenga sus capacidades plenas de desarrollo mental o su capacidad de aprendizaje plena. Tal vez el muchacho a pesar de la discapacidad tenga habilidades especiales, habilidades de pronto hasta superiores incluso que un niño normal y al no saber cómo evaluar, qué condiciones, que criterios de evaluación tiene o que estrategias o metodologías tiene que usarse para ese tipo de discapacidad que tiene el muchacho eso pues tal vez estamos ignorando sus verdaderas capacidades y tal vez estamos como que dejando de explorar de pronto sus habilidades y no estamos estimulando el desarrollo de ese muchacho, porque es que simplemente nos estamos limitando, es hay que promoverlo porque sí ya por ser así (...)

D8. Nosotros si tenemos, lo que pasa es que la disponibilidad es la que no nos hace, nosotros somos aparentemente agroindustria y somos de informática, esas son cosas que se hacen mirando y haciendo y hay niños que pueden mirar y hacer, los que saben de informática saben que los niños esos pueden aprender (...). Entonces, ahí pueden hacer sus recetas pueden trabajar con informática, pueden hacer dibujos, ellos pueden hacer muchas cosas lo que pasa es que nosotros somos los que estamos quedados, la institución.

Una vez finalizadas las intervenciones de los informantes, les agradecí por su asistencia y les exposu la posibilidad de crear un equipo de trabajo que propusiera a las directivas de la institución cooperar en la realización de los ajustes pertinentes para mejorar la prestación del servicio educativo a los estudiantes en condición de discapacidad, a lo que algunos manifiestan estar de acuerdo y que podrían conversar en otro momento para concretar la idea.

4- Finalizado el momento de preguntas, sugerencias y recomendaciones por parte de los actores, les solicité un espacio para socializar unas preguntas que les fueron enviadas

por medio de un formulario de Google (ver figura 18), como evidencia de la validación de los resultados obtenidos y la socialización en curso. Estas preguntas se enumeran a continuación:

1. ¿Considera que los hallazgos expuestos están en concordancia con lo expresado por usted en la entrevista basado en su experiencia en atención de estudiantes con discapacidad? explique su respuesta.
2. ¿De qué manera los aportes de esta investigación favorecerían su práctica pedagógica en la atención de estudiantes con discapacidad?
3. Desde su opinión, ¿De qué manera esta investigación podría contribuir con mejoras en la implementación de la educación inclusiva en la IETA de San Pablo?
4. ¿Qué recomendaciones haría usted para lograr la participación del padre de familia en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad?
5. Desde su percepción ¿qué aspectos cree usted faltó incluir entre los hallazgos y que podrían ser de utilidad para la investigación?

En la figura 20, se presenta la interfaz del formulario de preguntas diligenciado por los informantes

Figura 20.

Formulario de Google diligenciado por los informantes como complemento de la socialización con los informantes

Socialización de hallazgos: Constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes con discapacidad

Estimado docente, conocer su opinión sobre los hallazgos de la investigación son de suma importancia para este proceso. Por tanto, solicito responder los siguientes interrogantes.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre *

3. 1. ¿Considera que los hallazgos expuestos están en concordancia con lo expresado por usted en la entrevista basado en su experiencia en atención de estudiantes con discapacidad? explique su respuesta. *

4. 2. ¿De qué manera los aportes de esta investigación favorecerían su práctica pedagógica en la atención de estudiantes con discapacidad? *

5. 3. Desde su opinión, ¿De qué manera esta investigación podría contribuir con mejoras en la implementación de la educación inclusiva en la IETA de San Pablo? *

6. 4. ¿Qué recomendaciones haría usted para lograr la participación del padre de familia en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad?

7. 5. Desde su percepción ¿Qué aspectos cree usted faltó incluir entre los hallazgos y que podrían ser de utilidad para la investigación? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Formularios

CAPÍTULO VI

Reflexiones finales

Con respecto a las personas en condición de discapacidad se puede mencionar el interés de la ONU por rescatar y resaltar su dignidad humana y vinculación activa en todas las esferas de la sociedad. De ahí que invite a gobiernos y sociedades a crear un objetivo común para protegerlas y brindarles garantías en el ejercicio de sus derechos a partir de normas y acuerdos internacionales que, aseguren la igualdad de oportunidades y el respeto a su individualidad respecto a los demás miembros de la sociedad.

En ese contexto, la educación inclusiva es esencial para consolidar el objetivo antes descrito, toda vez que brinda las herramientas para eliminar la discriminación y las barreras que les limitan a estas personas su desenvolvimiento social e interacción con otros individuos en escenarios comunes, ya que favorece el desarrollo de competencias socioemocionales, laborales, culturales y cívicas, y convierte las escuelas tradicionales en escenarios inclusivos.

En consecuencia, la diferencia existente entre lo establecido en el marco normativo sobre educación inclusiva y la realidad de la IETA de San Pablo motivara la idea de generar constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes con discapacidad y que se convirtió en el propósito general de la presente investigación, los que emergieron a partir de un proceso analítico y de comparación constante de las percepciones, experiencias y recomendaciones de los actores sociales.

Por consiguiente, tomando como referente los propósitos específicos y el análisis de los hallazgos se establecieron las reflexiones sobre aspectos importantes que merecen ser tenidos en cuenta para el logro de prácticas incluyentes que propicien el tránsito de la IETA de San Pablo a una escuela inclusiva.

En cuanto al primer propósito, *interpretar la percepción del docente en relación con la educación inclusiva en la atención de estudiantes en condición de discapacidad*, se puede señalar que la percepción de los docentes es variada, algunos consideran que es una oportunidad para dignificar la condición humana de esta población, sin embargo,

las circunstancias actuales en que se está implementando los lleva a concebirla como un desafío y un reto por la falta de condiciones, herramientas y preparación para abordarla adecuadamente desde todas las áreas de gestión en especial la académica.

Otros manifiestan que las acciones adelantadas hasta la fecha obedecen al cumplimiento de un requisito legal, porque lo que se ha observado son actividades desarticuladas que no favorecen su práctica pedagógica, ni la convivencia en el aula, puesto que no se ha tomado en consideración la necesidad de un plan de trabajo estructurado que apoye al docente, fortalezca su práctica de aula y que se pueda dar a conocer a la comunidad educativa.

Los docentes reconocen que existe una falta de preparación y conocimientos para abordar adecuadamente la inclusión educativa. Es necesario implementar un proceso de capacitación que sea gestionado y liderado por los directivos docentes, y que esté integrado de manera efectiva en el calendario escolar.

Por otra parte, señalan la ausencia de la secretaría de educación departamental en el acompañamiento y asistencia técnica que debe brindar a la institución para garantizar la implementación de la inclusión, como la flexibilización curricular, capacitación al docente, acompañamiento a las familias y trabajos de adecuación de planta física.

Adicionalmente, expresan que la negación o no aceptación de la discapacidad por parte de los padres de familia e incluso el descuido ante la situación, dificulta la obtención de un concepto o reporte médico sobre la condición que presenta el estudiante y eso justifica el hecho de estar "a espaldas". Dejando ver su poca participación y compromiso que redundan en un faltante mayoritario de estudiantes sin diagnosticar en la institución.

Es importante destacar que el enfoque actual de promoción de un grado a otro "por gravedad" no beneficia a los estudiantes, sino que les causa perjuicio. Esto es especialmente cierto para los estudiantes con discapacidad auditiva, ya que ocupan un espacio sin experimentar avances significativos. Por ejemplo, en el caso de estos estudiantes, se observa una pérdida de su tiempo, ya que simplemente transcriben los apuntes de sus compañeros y se gradúan sin haber aprendido el lenguaje de señas colombiano.

Se debe agregar que la comunicación puede convertirse en pilar o barrera para la inclusión en el establecimiento educativo de acuerdo con la forma en que se desarrolle. En la IETA de San Pablo, existe una imperante necesidad de mejorar los estilos y demás aspectos de comunicación con todos los estamentos de la comunidad educativa, puesto que los docentes desconocen informaciones sobre los diagnósticos de la discapacidad de los estudiantes y de acciones adelantadas en favor de la inclusión que pueden ser de gran ayuda para el trabajo en el aula y por ende para su práctica pedagógica. Así como los padres de familia deben ser informados de los pormenores del proceso educativo de sus hijos y adquirir compromisos con este.

Otro aspecto importante es la necesidad de un equipo de apoyo pedagógico que garantice el fortalecimiento de la inclusión a nivel institucional con acompañamiento a los docentes de aula brindando capacitación y orientaciones en la planeación, didáctica, el diseño y seguimiento en la aplicación de los PIAR de cada estudiante. De igual forma, servir de guía del padre de familia en cuanto a la aceptación y manejo de la condición de discapacidad que presenta su hijo y actividades tendientes a su interacción social.

Adicionalmente, pueda acompañar a los estudiantes durante el tiempo que permanezca en la institución con acciones asertivas acorde a sus características y necesidades para garantizarles la permanencia y participación en la vida escolar.

En atención al segundo propósito, caracterizar las prácticas pedagógicas que utiliza el docente para la atención de estudiantes en condición de discapacidad, a partir de la experiencia del docente en relación con la inclusión, se han identificado diversas limitaciones. Estas incluyen la falta de formación en atención a la diversidad, la ausencia de un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que oriente su actuación según las necesidades y capacidades de cada estudiante, el desconocimiento de la normativa actual y la falta de espacios institucionales para recibir apoyo y orientación que les permita desarrollar una práctica pedagógica pertinente en este ámbito. De ahí que algunos docentes hayan optado por la autoformación como opción para adquirir conocimientos y orientaciones para trabajar la inclusión en la atención de sus estudiantes.

La ausencia de políticas inclusivas con estrategias y procedimientos claros para atender a la población en condición de discapacidad genera incertidumbre en el docente.

Ante esta situación, el maestro actúa basándose en el principio de buena fe, brindando atención y trato amable, y contando con la colaboración de sus compañeros para que el estudiante se sienta lo mejor posible en el aula. Por lo tanto, la actitud que adopte el docente resulta fundamental para garantizar la permanencia y participación del estudiante en las diferentes actividades del aula.

Otro aspecto para considerar es la inexistencia de criterios establecidos para la evaluación de los aprendizajes, pues ante la ausencia de ajustes curriculares que atiendan las necesidades individuales de cada estudiante, los docentes desconocen la forma de diseñar una evaluación que responda a las características particulares. Por lo que se limitan a disminuir los niveles de complejidad y exigencias en estas. Caso que se evidencia con mayor claridad con quienes tienen discapacidad auditiva.

De forma similar ocurre con la promoción al siguiente grado, porque no se cuenta con un consolidado de desempeños mínimos de aprobación por grados en las diferentes áreas del saber, en concordancia con la caracterización de cada estudiante por lo que, se aplica una promoción automática que ha ido generalizándose en el colectivo imaginario de los docentes de la básica y media, sin ningún tipo de seguimiento o control porque inclusive los directivos docentes lo han asumido de esa forma.

Por otra parte, la falta de compromiso del padre de familia en todo el proceso de formación de su hijo se convierte en motivo de preocupación del docente que ha considerado una especie de endoso de responsabilidades a la escuela y al maestro en particular. Minimizando su participación en espacios como los órganos del gobierno escolar, las comisiones de evaluación y promoción, con el acompañamiento en las tareas escolares y otras actividades que se programan en la institución. Esto dificulta aún más el trabajo del maestro.

En correspondencia con el tercer propósito, *estructurar los aspectos que integraran un constructo teórico para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad*. Se considera que la inclusión implica modificar actitudes y aptitudes desde los entes gubernamentales, la escuela, la familia y demás actores de la comunidad educativa, para identificar y eliminar barreras que no permiten a la institución implementar adecuadamente la educación inclusiva y al estudiante su desenvolvimiento en ese espacio, además de realizar ajustes

y adaptaciones que le permitan desarrollar el sentido hacia el aprendizaje y la permanencia en la escuela. Por tal razón cobra importancia establecer los aspectos que integran un constructo teórico para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad.

Por otra parte, se puede indicar que a partir del análisis de los datos recabados se realizó una consolidación teórica que fue representada en una estructura diagramal.

Acciones sugeridas

Consciente de que el proceso de inclusión puede representar un gran reto y que requiere tiempo y esfuerzo, más aún si es una institución que ha estado atendiendo personas en condición de discapacidad durante varios años, pero no ha realizado los ajustes requeridos que permitan garantizar una igualdad de oportunidades para todos sus estudiantes, se puede considerar que con voluntad, compromiso y trabajo en equipo, es posible efectuar los cambios necesarios para transformar la IETA de San Pablo en una institución verdaderamente inclusiva.

Por eso, me permito poner a consideración algunas acciones a sugerir a los diferentes actores educativos, relacionadas con los hallazgos que arrojó la percepción de los docentes acerca de cómo se implementa la política de inclusión y la práctica en el aula con estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad en la IETA de San Pablo del municipio de María la baja Bolívar.

Secretaría de educación departamental de Bolívar

Antes que nada, considero pertinente sugerir a los funcionarios del ente territorial revisar sus concepciones sobre discapacidad y educación inclusiva considerando que son los encargados de direccionar, acompañar, coordinar y supervisar el cumplimiento de la norma y políticas a favor de la educación inclusiva en las instituciones educativas del departamento.

Implementación de mesas de diálogo sobre educación inclusiva en las que participen padres o cuidadores, docentes y estudiantes, considerando que las familias son los que conviven con el estudiante y conocen detalles de su realidad que no afloran en el aula de clases.

Ante los vacíos que presenta el cuerpo docente en lo relacionado con la educación inclusiva empezando por el desconocimiento de la normatividad existente, se sugiere

diseñar un programa de capacitaciones dirigido a los profesores en lo referente a legislación para la educación inclusiva en Colombia, sin descuidar los referentes internacionales. Para esto, se deben organizar jornadas de capacitación con profesionales expertos en el tema.

Al mismo tiempo, estas jornadas de capacitaciones deben ir orientadas al conocimiento de la conceptualización sobre discapacidad, educación inclusiva y estrategias para la vinculación, atención, evaluación y promoción de los estudiantes en condición de discapacidad en la institución educativa. Esto permitirá la adquisición de habilidades y estrategias pedagógicas para una práctica inclusiva más efectiva y convertir a la IETA en una verdadera escuela inclusiva.

Realizar asistencia técnica y pedagógica a la IETA de San Pablo para efectos de los ajustes pertinentes para la implementación de la inclusión educativa en cumplimiento de los requerimientos de ley. Tales como ajustes razonables, flexibilización curricular, PIAR, PMI, historias escolares de los estudiantes entre otras.

Directivos docentes de la IETA de San Pablo

Como primera acción es necesario que se realice una evaluación completa de la institución para identificar las barreras que dificultan la educación inclusiva de niños, adolescentes y jóvenes en condición de discapacidad. Por lo cual es pertinente realizar un diagnóstico de las necesidades de capacitación del docente sobre educación inclusiva, de los espacios físicos, los recursos disponibles, el currículo, las políticas inclusivas y cualquier otro aspecto relevante que deleve las necesidades, vacíos y falencias existentes en relación con el proceso de inclusión.

Finalizado este proceso, se invita a formar un equipo de trabajo multidisciplinario que incluya a docentes, directivos, docente de apoyo y si es posible profesionales externos con conocimiento y experiencia en discapacidad e inclusión, con el fin de diseñar estrategias y tomar decisiones pertinentes sobre los ajustes razonables para esta. De manera que se puedan establecer directrices y metas claras en términos de inclusión educativa a corto, mediano y largo plazo, que se consolidarán a un plan de acción que describa los pasos necesarios para lograrlas, incluyendo el tiempo y los recursos requeridos.

Habiendo identificado las necesidades de formación docente, los directivos de la institución pueden solicitar a los entes territoriales (municipal y departamental) programas de capacitación y cualificación dirigidos al profesorado tendientes al fortalecimiento de su práctica pedagógica y lo habilite para propiciar escenarios inclusivos a nivel institucional.

En este mismo contexto, es necesario consultar en la norma lo referente a las funciones del docente de apoyo pedagógico para tener claridad al respecto. Debido a que este profesional representa recurso valioso para el desarrollo de procesos de acompañamiento al docente de aula, a los estudiantes en condición de discapacidad y sus familias. Por lo que se considera prudente conocer las diferencias entre las responsabilidades de este y un docente orientador.

Es conveniente realizar ajustes curriculares; el documento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe contener bien estructurada la información pertinente sobre la educación inclusiva donde sea necesario (valores institucionales, admisión, marco legal, SIEE, Manual de convivencia, entre otros) algunos de estos con los pasos para tener en cuenta en su implementación. Así mismo todos los referentes nacionales e internacionales que apunten a la construcción de una cultura inclusiva.

La realidad institucional precisa la falta de un equipo apoyo pedagógico para el acompañamiento en los procesos relacionados con atención a la población en condición de discapacidad y por lo que es urgente realizar los reportes ante el SIMAT de aquellos estudiantes que no poseen la certificación o concepto médico acogiéndose a las orientaciones del Decreto 1421, que si no se cuenta con diagnóstico, se puede registrar utilizando información que suministren los familiares y así la secretaría de educación adelantará las acciones necesarias con el sector salud para su consecución.

Lo anterior, propiciará el aumento de estudiantes reportados en el SIMAT y la posibilidad de nombramiento de uno o más docentes de apoyo adicionales que puedan aportar a la inclusión en cumplimiento de las responsabilidades y funciones establecidas en el Art. 10 del Decreto No. 366 de 2009.

Es necesario mejorar los canales y estilos de comunicación institucional pues, los docentes desconocen una variedad de aspectos que al ser difundidos podría mejorar significativamente no solo la práctica de aula sino el ambiente escolar. Por tanto, es

importante establecer canales de comunicación abiertos y fluidos, compartir información de manera clara y oportuna.

En vista de que algunas condiciones de discapacidad no son perceptibles al primer contacto y que en momento de la matrícula los padres o cuidadores omiten la información o no aportan un concepto o certificación que la diagnostique para realizar las anotaciones pertinentes en la carpeta del estudiante.

A partir de la identificación de signos o señales que generen la sospecha por parte del docente de una posible condición en estos niños y jóvenes, se sugiere consultar la norma para el registro en SIMAT basado en información que suministre la familia o sugerir una valoración psicopedagógica u otro especialista de la psicología clínica.

Además, se recomienda diseñar y utilizar una base de datos o un archivo sistematizado con la información de los estudiantes (historia escolar) diagnosticados por profesionales de la competencia y las evidencias del seguimiento a su proceso durante el año escolar para que al ser promovido en el siguiente grado el docente pueda informarse de su condición real.

También se propone gestionar la asistencia técnica y pedagógica de la secretaría de educación departamental para orientar aquellos aspectos que requieran mayor asesoría o comprensión.

Finalmente, se sugiere gestionar las adecuaciones a la planta física de la institución de manera que se garantice a las personas en condición de discapacidad la accesibilidad y el desplazamiento seguro a las diferentes áreas o espacios de apoyo pedagógico en la institución, así como a las instalaciones sanitarias.

Docentes de aula de la IETA de San Pablo

En cuanto al docente de aula, se puede decir que como responsable directo de la atención del estudiante puede buscar las oportunidades de formación externa o autoformación aprovechando recursos en línea y estudios académicos que puedan aportarle conocimientos, habilidades y estrategias para mejorar su práctica pedagógica y brindar una atención asertiva a sus estudiantes de acuerdo con sus capacidades y necesidades, donde además, pueda explorar las aptitudes y talentos que estos poseen.

Promover el trabajo colaborativo y cooperativo entre docentes de aula con participación grupos de apoyo pedagógico para compartir información y conocimientos

de tal manera que se propicie el aprendizaje y/o desarrollo de estrategias y herramientas pedagógicas para la planeación de clases, diseño de evaluaciones ajustadas a las individualidades del estudiante y demás aspectos que implican su atención en el aula.

Consciente de la brecha digital entre la educación urbana y la rural, de la falta de preparación digital de algunos docentes y de la condición actual de la institución que carece de equipos por múltiples hurtos, se considera la necesidad de involucrar el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y nuevas tecnologías a la práctica pedagógica inclusiva para la planeación, desarrollo de actividades y evaluación de los aprendizajes con plataformas que son asequibles para orientar la accesibilidad al contenido web y para la creación de contenidos ajustados a la necesidad de los estudiantes. Por tanto, la realización de un inventario de los recursos con que se cuenta sería pertinente para apoyar la práctica del docente.

Implementar los refuerzos académicos como estrategia de acompañamiento direccionado al logro de desempeños programados durante la planificación académica y el diseño del PIAR.

Docente de apoyo pedagógico

Propiciar espacios de sensibilización a la comunidad educativa tendientes al respeto por la diversidad y los derechos humanos y los adicionales que les otorga la ley a las personas en condición de discapacidad.

Se sugiere acompañar al docente de aula en el proceso de inclusión adelantando las acciones como la capacitación, flexibilización curricular, y diseño de didácticas de la enseñanza, para asegurar una atención apropiada a la población estudiantil.

El PIAR se convierte en una herramienta funcional para el docente y que debe ser diseñado y aplicado con las orientaciones técnicas de la norma, en la que no se puede dejar de lado la participación del padre de familia y el estudiante en su elaboración y aplicación. Este se puede utilizar y en la medida en que el educando muestre avances se toma la decisión de dejar de usarla.

Es conveniente que desde el momento en que el padre o acudiente lleva a la institución un certificado o concepto médico sobre la discapacidad que presenta el estudiante, se informe a todos los docentes que trabajen en los grados donde estos se encuentran. Así mismo, cualquier signo que genere sospecha de una posible condición

en ellos para evitar que sigan siendo tratados y atendidos de la misma forma que el resto de sus compañeros.

Aunado a lo anterior se recomienda una comunicación constante con los padres y cuidadores, organizar un grupo o comunidad integrada por aquellos que tienen hijos oficialmente diagnosticados y aquellos cuyos hijos no presentan ninguna condición de discapacidad, con el objetivo de fomentar la colaboración entre familias, compartir experiencias y ser agente organizador y orientador de los demás padres o cuidadores. Para esto deben ser capacitados y poseer una estructura administrativa que facilite su funcionamiento.

Padres de familia de estudiantes en condición de discapacidad

Establecer una relación cercana con la institución donde se evidencie el acompañamiento a su hijo en el proceso de aprendizaje, participando en el diseño e implementación del PIAR o cualquier otro método de apoyo flexible que se implemente para brindar una educación de calidad a su hijo.

Atender a los llamados del docente de aula o de otros actores de la institución.

Asumir compromiso con la orientación de su hijo sobre la sana convivencia con todos los miembros de la comunidad educativa.

Contribuir en la construcción de un clima de respeto, tolerancia y responsabilidad mutua que favorezca la educación de los hijos y la mejor relación entre los miembros de la comunidad educativa

Participar en la creación de grupos o comunidades de apoyo para familias de estudiantes en condición de discapacidad en el que participen aquellos padres con hijos sin discapacidad.

Participar en los estamentos del gobierno escolar, las autoevaluaciones anuales, ajustes al PMI y demás escenarios institucionales donde su voz y actitudes sean garantes de procesos inclusivos asertivos para el desarrollo integral de su hijo.

Padres de familia de estudiantes sin condición de discapacidad

Propiciar espacios de sensibilización intrafamiliar tendientes al respeto por la diversidad conducentes a un cambio de actitud hacia las personas en condición de discapacidad, visibilizándola como sujeto de derecho y no como alguien con “deficiencias o limitaciones”

Participar en la creación de grupos o comunidades de apoyo para familias de estudiantes en condición de discapacidad.

Participar en los estamentos del gobierno escolar, las autoevaluaciones anuales, ajustes al PMI y demás escenarios institucionales donde su voz y actitudes sean garantes de procesos inclusivos.

Referencias

- Abarca, R. A., Alpízar, R. F., Sibaja, Q., G. y Rojas, B. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. Edición: 1.^a ed. 2012 / 1.^a ISBN:9789968463430
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S, y Rojas Raúl. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Edición: CONTEXTO S.R.L.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social* (1 ed). Argentina: Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Aprender-a-investigar-nociones-basicas-Ander-Egg-Ezequiel-2011.pdf.pdf>
- Andrade, J. y Moncaleano, Y. (2021) *Prácticas pedagógicas en educación inclusiva, revisión sistemática*. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/32539/1/2021_practicas_educacion_inclusiva.pdf
- Ángel, D. (2011). *La hermenéutica y los métodos de investigación en Ciencias Sociales*. *Revista estudios de Filosofía*, 44. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.12633>
- Araniz, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. Jordán de Urríes, F., Verdugo, M. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. (pp. 35-62). Amarú. https://www.academia.edu/26642098/CURRICULUM_Y_ATENCI%C3%93N_A_LA_DIVERSIDAD
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica*. (6 ed). Editorial Episteme. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Arias Pinzón, A. (2014). Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*. 1, 191-201. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/viewFile/1090/1135>
- Arias, F. (2018). *Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico*. *Revista Actividad Física y Ciencias*. 10(2), 7-12. <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/7361/4181>

- Banco Mundial (2017). *Paso a Paso: Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media (Adaptación para Colombia)*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Barrantes, R. (2002). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Editorial UNED. https://www.academia.edu/38766459/Investigacion_un_camino_al_conocimiento_Barrantes_Echavarr%C3%ADa
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-CSIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159/PDF/138159spao.pdf.multi>
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. *Revista Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Cataldo, H. (2010). *Funcionariado, política y educación, en Los Confines de lo Educativo*. Ediciones ARCIS, Santiago de Chile.
- Carvajal, M. y Cruz, J. (2014). Los apoyos para la participación del escolar con discapacidad. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 16, 106-119. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/viewFile/16110/676>
- Cedeño, E., Párraga, L. y Gómez, M. (2022). *La inclusión de estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en las unidades educativas del cantón Jaramijó (Ecuador)*. *Revista Ehquidad* 18, 41-62. <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/4724/5335>
- CEPAL/UNESCO. (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Circular N° 020 de 2022 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación.

- 5 de agosto de 2022. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-412039_archivo_pdf.pdf
- Clovet Prado, Y. (2021). *El proceso de inclusión educativa en los estudiantes con discapacidad: Las barreras para el docente*. [Doctorado, UPEL-IPRGR]. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/300/297>
- Colciencias (2018). *Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica*. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/pdf_poltica.pdf
- Constitución Política de Colombia. 4 de julio de 1991 (República de Colombia). <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica Pedagógica: Postulados Teóricos y fundamentos Ontológicos y Epistemológicos. *Revista Heurística*, 15. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37309/articulo17.pdf;jsessionid=CAED1F8007D6308ABD065E1C3A73A614?sequence=1>
- Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad. 7 de junio de 1999. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. 13 de diciembre de 2006. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. 9 de marzo de 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. 10 de junio de 1994. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf

Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. 22 de mayo de 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa

Decreto N° 366 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Por medio del cual se 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. 9 de febrero de 2009. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Decreto N° 417 de 2020 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional. 17 de marzo de 2020. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20417%20DE%20L%2017%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf>

Decreto N° 1278 de 2002 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002 https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto N° 1286 de 2005 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados y se adoptan otras disposiciones. 29 de agosto de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Decreto N° 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* 29 de agosto de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Decreto N° 2082 de 1996 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.* 18 de noviembre de 1996. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-103323.html?_noredirect=1

- Decreto N° 2247 de 1997. [Presidencia de la República de Colombia]. *Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar.* 11 de septiembre de 1997. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Decreto N° 3020. [Presidencia de la República de Colombia]. 10 de diciembre de 2002. *por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6405>
- Denzin, N. (1995). *Strategies of multiple triangulation, the Research Act: A theoretical introduction to Sociological Methods.*
- Díaz, C. (2019). *Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación.* Revista Lusófona de Educação. 44, pp. 29-45. <https://www.redalyc.org/journal/349/34962082004/html/>
- Díaz, A., Bravo, C. y Sierra, G. (2020). *Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017.* Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 22. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9823/9591
- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico.* [Maestría, Universidad de Manizales]. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Figuroa, L. A. (2017). *Ley de Inclusión Educativa: Impacto en la ciudad de Medellín.* Revista Horizontes Pedagógicos (HOP). 19(2). <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/hop.19206/1019>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *Voces de adolescentes con discapacidad sobre la violencia y discriminación en la familia, escuela y comunidad.* <https://www.unicef.org/lac/media/37096/file>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. <https://www.unicef.org/lac/media/7381/file>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/05/Disabilities-Report-executive-summary_EN.pdf
- Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación - Todas y todos los estudiantes cuentan. 11-13 de Septiembre de 2019. <https://escuelasecretarias.mineducacion.gov.co/sites/default/files/2022-09/1.25%20Foro%20Internacional%20sobre%20equidad%20e%20inclusi%C3%B3n%20%283%29.pdf>
- Foro Mundial Sobre la Educación: Informe final. 28 de abril de 2000. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf
- Gil, J. L., León, J. L. y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- Gil, A. y Serna, E. (2020). *Prácticas Pedagógicas Inclusivas: Un estudio de caso en la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia*. [Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8236/Pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20inclusivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction A Division of Transaction Publishers.
- González, F. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, 32(18), 40-78. <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959964002.pdf>
- Granados, O. (Coord.). (2020). *La educación del mañana: ¿inercia o transformación?* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la

- Cultura (OEI). <https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- Hernández, E. y Velásquez J. (2016). *Comprensiones del discurso normativo sobre educación inclusiva en Colombia*, *El Ágora USB*, 16(2), 493-512. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2447>
- Iriarte, D. (2021). *Análisis referencial sobre la percepción de educación inclusiva para personas con discapacidad*. *Revista gaceta pedagógica*. 41, 120-138. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/940/839>
- Jiménez, M. y Ortega, P. (2018) *Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar*. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/v18n34a06/866>
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-Acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ª edición. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Barcelona. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ley N° 23 de 1982 [Congreso de la República de Colombia]. *Sobre derechos de autor*. 28 de enero de 1982. <http://derechodeautor.gov.co:8080/documents/10181/182597/23.pdf/a97b8750-8451-4529-ab87-bb82160dd226>
- Ley N° 115 de 1994 [Congreso de la República de Colombia]. *Por la cual se expide la ley general de educación*. 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley N° 361 de 1997 [Congreso de la República de Colombia]. *Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. 27 de febrero de 1997. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>

- Ley N° 1098 de 2006 [Congreso de la República de Colombia]. *Por la cual se expide el código de Infancia y la Adolescencia*. 8 de noviembre de 2006.
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Ley N° 1145 de 2007 [Congreso de la República de Colombia]. *Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*. 10 de julio de 2007. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-146166.html?_noredirect=1
- Ley N° 1346 de 2009 [Congreso de la República de Colombia]. *Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. 31 de Julio de 2017.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36400#0>
- Ley Estatutaria N° 1618 de 2013 [Congreso de la República de Colombia]. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. 27 de febrero de 2013.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Lizarazo, F. (2023). *Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia*. [Doctorado, UPEL-IPRGR].
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/498/476>
- Longás, J., Civís, M. y Riera, L. (2013). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa CaixaProinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 106-12.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335832.pdf>
- Maestre, R., Martínez, M. (2020). *Prácticas pedagógicas inclusivas apoyadas en TIC en la Institución Educativa Ciudad De Tunja, Cartagena Bolívar*. [Maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar].
https://utb.alma.exlibrisgroup.com/discovery/delivery/57UTB_INST:57UTB_INST/1215306480005731?lang=en&viewerServiceCode=DigitalViewer

- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). *Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art2.html>
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Colección metas educativas 2021. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Mateus, G., Pinzón, P., Castillo, L. y Rueda, J. (2021). *La educación inclusiva en Colombia: Informe final de investigación*. <https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/6506/Educaci%C3%B3n%20inclusiva%20en%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Medivelso, R. (2021). *Caracterización de la práctica pedagógica con población en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero Su Santidad de la ciudad de Bogotá D.C.* [Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13118/Caracterizacion_de_la_practica_pedagogica_con_la_poblacion_en_condicion_de_discapacidad_del_Colegio_Francisco_Primer_Su_Santidad_de_la_ciudad_de_Bogota.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mendoza, J. (2020). *La colaboración como pilar esencial de la Inclusión Educativa en el aula de clase*. *PAIDEIA*, 25. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2167/4003>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2008). *Guía 34: Guía para el mejoramiento institucional*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2017a). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017b). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2018). *Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2_R1_Mod2_Guia_apoyo_Decreto_1421.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] – Fundación Saldarriga Concha. (2020). *Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*. Colección Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad. <https://seceducacion.chia-cundinamarca.gov.co/index.php/22-educacion/448-educacion-de-calidad-inclusiva-y-de-equidad-politicas>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. [Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2443/MoraAlejo-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, R., Tejada, A. y Díaz, M. (coords.) (2020). *COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación*. Colección *iAccessibility, La Ciudad Accesible*, 23(5). <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7181&tipo=documento>
- Muñoz, V. (2023). *El derecho humano a la educación de las personas con discapacidad: Una mirada a sus instrumentos normativos internacionales y regionales*. OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386733/PDF/386733spa.pdf.multi>

- Navarro, B., Arriagada, I., Osse, S. y Burgos, C. (2015). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 322-339. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194143011015/html/>
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. *Revista Aquichan*. 12(3), 263-274. <https://www.redalyc.org/pdf/741/74124948006.pdf>
- Observatori de Bioètica i Dret. (1979). *Informe de Belmont*. Observatori de Bioètica i Dret. <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Oliva, H. (2015). *El refuerzo educativo*. Instituto de ciencia tecnología e innovación. Editorial UFG. <https://icti.ufg.edu.sv/doc/el.refuerzo.educativo.pdf>
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34(1), 118-124. <https://redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- OMS - Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/informe-mundial-discapacidad-oms.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. CIF. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *Agenda 2030*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

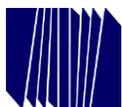
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Cali, Colombia, 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa/PDF/370910spa.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020a). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020b). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020c). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817/PDF/374817spa.pdf.multi>
- Ortega, P. (2021). *Guía Metodológica para la preparación docente en el desarrollo de prácticas inclusivas para la enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura en la básica superior*. [Maestría-Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1695/1/Tesis%20Ortega%20Pacheco%20Pedro%20Francisco.pdf>
- Oviedo, J. (2020). *La educación inclusiva en las prácticas pedagógicas de los maestros del Gimnasio Campestre San Francisco de Sales, Cota (Cundinamarca)*. [Maestría-Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12683>

- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73–84.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2008). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Disponible:
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pérez, J. (2021). *Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores*. *Revista Universia*. 12(33).
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Pérez, R. (2022). *Evaluación de las necesidades del profesorado de educación infantil y primaria para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en el Principado de Asturias*. [Doctorado, Universidad de Salamanca].
https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS_%20RAQUEL%20P%C3%89REZ_2022.pdf
- Ramírez, J. (2022). *La práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo: Revisión sistemática*. [Doctorado-Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/91896/Ramirez_SCJP-SD.pdf?sequence=1
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española (Edición del tricentenario)*. <https://dle.rae.es/constructo>
- Resolución N° 1239 de 2022 [Ministerio de Salud y Protección Social]. *Por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad*. 21 de julio de 2022.
https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%201239%20de%202022.pdf
- Rey, A. (2014). *Gestión pedagógica del docente y dimensión axiológica del conocimiento*. *Dialógica: Revista multidisciplinaria* 11(1) 111-132.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249543>

- Ripoll–Rivaldo, M. (2021). *Prácticas pedagógicas en la formación docente: Desde el eje didáctico*. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286–304. <https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/3512/4718>
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. *Revista Relieve*. 12(2), 289-305. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4231/3838>
- Román, G., Pérez, E. y Medina, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Revista Información Tecnológica*, 32(2), 89-108. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v32n2/0718-0764-infotec-32-02-89.pdf>
- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 13(46). 627-635. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218008.pdf>
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5 ed.) Universidad de Deusto Bilbao.
- Sandoval, M. (2008). *La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones*. *Contextos educativos*. 11, 149-159. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/600/563>
- Sanmartín, C., Villalobos, C., Muños, C. y Wyman, I. (2017). *Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva*. *Revista Calidad de la educación* 46. 20-52. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>
- Sentencia T-051 de 2011 [Corte Constitucional de la República de Colombia]. Sentencia dentro del proceso de revisión del fallo único de instancia emitido por el Juzgado Cuarto Penal Municipal de Montería (Córdoba), en la acción de tutela instaurada por Julio David Pérez Lambraño contra la alcaldía de Montería. 4 de febrero de 2011. <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2011/T-051-11.htm>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de La investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo, M. *El Proceso de la Investigación Científica*. Noriega Editores.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*.
<https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*. 54, 60-73.
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248004.pdf>
- Universidad del Bosque. (2015). *Política de Flexibilidad en la Educación*. Editorial Universidad del Bosque. https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/2017-06/politica_flexibilidad_educacion.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*.
https://www.academia.edu/36458205/_Vasilachis_2006_Estrategias_de_Investigacio_n_Cualitativa
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista Folios*. 37, 95-113.
<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932040007.pdf>

Anexo A – 1
Guion de entrevistas



Guion de entrevista a docentes

1. ¿Cuál es su percepción con respecto a la implementación del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución?
2. ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con estudiantes con discapacidad?
3. ¿Qué tipo de formación y/o apoyo ha recibido para mejorar su práctica pedagógica en relación con la atención de los estudiantes con discapacidad?
4. ¿Qué estrategias ha utilizado la institución educativa para socializar e implementar la normatividad vigente sobre inclusión educativa de personas con discapacidad?
5. ¿Cuál es su opinión en relación con el seguimiento que se ha llevado en la institución a los procesos realizados a estudiantes con discapacidad?
6. ¿Qué estrategias de enseñanza ha implementado usted como docente al atender a estudiantes con discapacidad?
7. ¿Cómo ha realizado usted la evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad?
8. ¿Qué ajustes se han realizado en la institución al acuerdo de convivencia en materia de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad?
9. ¿Qué ajustes se han realizado en la institución al sistema de evaluación y promoción de la institución en cuanto a educación inclusiva de estudiantes con discapacidad?
10. Describa los lineamientos institucionales para la atención y promoción de estudiantes con discapacidad en la institución.
11. ¿Cómo ha sido la participación de los padres de estudiantes con discapacidad en el proceso de inclusión en la IETA?
12. ¿Cómo fue la experiencia durante la pandemia?
13. Aportes de la docente de apoyo a la práctica pedagógica del docente.
14. Conocimiento de la existencia de diagnósticos.

Anexo B – 1
Consentimiento informado de
participación aplicado al docente



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto Pedagógico de Caracas
Comité de Ética



Consentimiento informado del participante.

1. Propósito de la investigación: Generar constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes con discapacidad.

2. Responsable de la investigación: Dayra Esther Iriarte Pérez.

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Institución Etnoeducativa Técnica en Agroindustria y Sistemas de San Pablo.

4. Duración de la investigación: Periodo académico 2022-2

5. Descripción de la participación: La recolección de la información será mediante una entrevista con docentes que hayan trabajado con estudiantes con discapacidad, esta se llevará a cabo en los espacios y tiempos que sean requeridos previa autorización del informante.

6. Condiciones de la participación: Debe responder a la entrevista dentro del tiempo convenido con la investigadora, estas pueden implementarse en una o varias sesiones según sea necesario. La información registrada será confidencial y los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, código o color, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de los hallazgos.

7. Nombre del participante: _____

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través de la investigadora responsable. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la Investigación

Firma del Participante Consintiente

C.C: _____

C.C: _____

Correo electrónico: dayraestip@hotmail.com. Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: _____ Contacto celular/ teléfono: _____

Lugar y Fecha: San Pablo, 05-2022

Anexo C – 1
Matriz de procesamiento de las
entrevistas aplicadas a docentes de la
Institución Etnoeducativa Técnica en
Agroindustria y Sistemas de San Pablo

¿Cuál ha sido su percepción con respecto a la implementación del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución?

| Informantes | Textos evidencias | Eventos | Propiedades | Subcategorías | Categorías |
|-------------|---|---|---|---|--|
| D1 | Bueno, en cuanto a la implementación en este proceso con nosotros los docentes pues, esta implementación ha sido como un desafío para nosotros en cuanto a la inclusión de los estudiantes, pienso yo pues, estoy hablando de mi práctica pedagógica ya que, nosotros no tenemos una orientación todavía nosotros tenemos que prácticamente como ahondar más sobre la orientación para esos niños con discapacidad, con necesidades educativas especiales, creo yo. | Un desafío | Educación inclusiva como un desafío | Percepción sobre la inclusión | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva |
| | | Nosotros no tenemos una orientación todavía | Falta de capacitación al docente | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | Ahondar más sobre la orientación para esos niños con discapacidad | Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| D2 | Bueno desde el punto de vista de de la preparación que se ha hecho para para atenderlo, siento que desde el punto de vista pedagógico, administrativo, directivo han habido vacíos o sea prácticamente siento que se ha intentado aplicar una norma, pero, que al personal que sujeto y de pronto /responsable de atender no se le ha brindado la capacitación suficiente de cómo trabajar con con niño, jóvenes, adolescentes que que tienen que presentan esa dificultad por lo tanto, se ve uno en determinado momento en limitaciones para hacerlo; porque obviamente estamos acostumbrados básicamente a trabajar con con adolescentes, con niños normales y | Han habido vacíos | Vacíos al implementar la inclusión de personas con discapacidad | Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva |
| | | Se ha intentado aplicar una norma | Intentos por aplicar la norma | Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva |
| | | No se le ha brindado la capacitación suficiente | Falta de capacitación al docente | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | Se ve uno en determinado | Identificación de limitaciones en la | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>que se requiere como que una capacitación, práctica formativa para atenderlo y a ellos particularmente en cuanto a las condiciones que deberían tener internamente, tampoco siento que eso ha sido de esa manera pero los datos meramente son como datos estadísticos porque los datos estadísticos obviamente aunque es importante referenciarlos para caracterizarlos quiénes son y qué hay que hacer con ello no es suficiente para para que realmente se implemente un proceso de de formación teniendo en cuenta sus limitaciones entonces, básicamente siento que que se quiere implementar una teoría, pero, qué quién nos corresponde atenderlo no tenemos y no hemos adquirido, no nos han brindado las condiciones para para hacerlo.</p> | <p>momento en limitaciones para hacerlo</p> | <p>práctica pedagógica</p> | <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>Estamos acostumbrados básicamente a trabajar con con adolescentes, con niños normales</p> | <p>Formación y experiencia docente para el trabajo con estudiantes sin discapacidad</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| | <p>Se requiere como que una capacitación</p> | <p>Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| | <p>Es importante referenciarlos para caracterizarlos</p> | <p>Iniciación en la recopilación de datos para referenciar y caracterizar a los estudiantes</p> | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| | <p>Teniendo en cuenta sus limitaciones</p> | <p>Necesidad de tener en cuenta las limitaciones de los estudiantes</p> | <p>Tomar en cuenta la condición de discapacidad del estudiante</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| | <p>No tenemos y no hemos adquirido, no nos han brindado las condiciones para para hacerlo.</p> | <p>Falta de conocimientos y/o condiciones para la atención de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|----|--|---|---|--|---|
| D3 | <p>Buenos días Dayrita, me complace estar aquí contigo tratando de este tema tan importante, pues bueno, con respecto a la pregunta me parece bueno con respecto a la norma me parece muy pertinente siempre y cuando se dote a las instituciones eh primero de las capacitaciones y del personal ideal para atender a este tipo de población. Teniendo en cuenta que dentro de nuestra población estudiantil hay variedad de estudiante con distintos ritmos de aprendizaje distintas problemáticas. Me parece muy pertinente tener en cuenta esa parte de la inclusión, pero, con todas las condiciones dadas.</p> | <p>bueno con respecto a la norma me parece muy pertinente siempre y cuando se dote a las instituciones</p> | <p>Pertinencia de la norma sujeta a la dotación de recursos y condiciones para trabajar en las instituciones</p> | <p>Percepción sobre la inclusión</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| | <p>Bueno desde la percepción enfocada a la institución pues el proceso ha estado un poco, un poco retrasado, respecto a que muy pocas veces nos han brindado capacitaciones a los docentes, tenemos una población con muchachos con discapacidad o problemas, distintas problemáticas esta es una es una sociedad que tiene problemáticas diversas y estudiantes con diferentes intereses y diferentes estilos de aprendizaje, entonces esa cuestión de la inclusión es buena como le dije, ahorita siempre y cuando nos brinden las capacitaciones adecuadas si nos brinden el material adecuado e</p> | <p>Capacitaciones y del personal ideal para atender a este tipo de población</p> | <p>Necesidad de formación docente en educación inclusiva</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| | | <p>Hay variedad de estudiante con distintos ritmos de aprendizaje distintas problemáticas</p> | <p>Existencia de estudiantes con distintas problemáticas</p> | <p>Tomar en cuenta la condición del estudiante</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| | | <p>Me parece muy pertinente tener en cuenta esa parte de la inclusión, pero, con todas las condiciones dadas</p> | <p>Pertinencia de la norma sujeta a la dotación de recursos y condiciones para trabajar en las instituciones</p> | <p>Percepción sobre la inclusión</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| | | <p>Un poco retrasado</p> | <p>Proceso retrasado</p> | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| | | <p>Muy pocas veces nos han brindado capacitaciones a los docentes</p> | <p>Falta de capacitación al docente</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| | | <p>Esta es una es una sociedad que tiene</p> | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|---|---|---|
| | incluso, doten de espacios adecuados para para tal fin. | problemáticas diversas Material adecuado | Problemáticas sociales Falta de materiales y espacios para la inclusión | Situación socio-familiar Dotación de recursos para el proceso de inclusión Dotación de recursos para el proceso de inclusión | Bienestar del estudiante Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva |
| D4 | Bueno afortunadamente pues está haciendo ya los pasos y poco a poco implementándose esos primeros pasos obviamente y con ayuda de terceros en este caso en nuestro colegio de la señora TTT y nosotros también pues con lo que un poquito que sabemos y con la ayuda de ella y con algunas otras personas de la de la gobernación de Bolívar, pues estamos apoyando poco a poco ese ese proyecto por decirlo así, pero pues nos hace falta mucho. Digamos que antes, un año ante la pandemia más o menos por lo menos en la jornada de la tarde donde yo trabajo he visto ese progreso, pero, muy lento. | Y poco a poco implementándose esos primeros pasos Con ayuda de terceros en este caso en nuestro colegio de la señora TTT otras personas de la de la gobernación de Bolívar Nos hace falta mucho | Proceso de inclusión en etapa inicial Se cuenta con orientaciones de la docente de apoyo Reuniones introductorias del ente territorial, no formación Proceso de inclusión en etapa inicial Reuniones introductorias del | Percepción sobre la inclusión Acompañamiento al docente en el proceso Acompañamiento al docente en el proceso Percepción sobre la inclusión Percepción sobre la inclusión | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva Percepción del docente sobre la |

| | | | | | |
|----|--|---|---|---|--|
| | | Digamos que antes, un año ante la pandemia | ente territorial, no formación | | implementación de la educación inclusiva |
| | | He visto ese progreso, pero, muy lento | Proceso retrasado | Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva |
| | | La inclusión muy importante, muy importante, sin embargo, nuestras instituciones no cuentan con las herramientas necesarias para que esa inclusión se materialice como se debiera, otro aspecto importante es, los docentes en general salimos preparados para preparar estudiantes o orientar a estudiantes de una manera digamos no tradicional pero sí sin incluir a este tipo de muchachos. | La inclusión muy importante | Proceso muy importante y/o pertinente | Percepción sobre la inclusión |
| | | | No cuentan con las herramientas necesarias | Falta de herramientas para la inclusión | Dotación de recursos para el proceso de inclusión |
| | | | Orientaron a estudiantes de una manera digamos no tradicional pero sí sin incluir a este tipo de muchachos. | Formación y experiencia docente para el trabajo con estudiantes sin discapacidad | Capacitación docente en educación inclusiva |
| | | El gobierno con esta nueva directriz eh digamos que nos ha nos ha llevado a nosotros tratar de prepararnos para poder asumir ese reto, porque en realidad no te no teníamos y todavía hay muchas deficiencias para poder orientar estos muchachos que, de verdad necesitan una orientación bien especializada. | El gobierno con esta nueva directriz eh digamos que nos ha nos ha llevado a nosotros tratar de prepararnos | La atención de estudiantes con discapacidad obliga al docente a la autoformación | Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva |
| D5 | | | Poder asumir ese reto | Educación inclusiva como reto-desafío | Percepción sobre la inclusión |
| | | | | | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | | | | Formación pedagógica en educación inclusiva. |
| | | | | | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva |

| | | | | | |
|----|---|---|--|--|---|
| | Hay muchas deficiencias | Vacíos y/o deficiencias al implementar la inclusión de personas con discapacidad | Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva | |
| | Necesitan una orientación bien especializada | Estudiantes necesitan orientaciones especializadas | Tomar en cuenta la condición del estudiante | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva | |
| D6 | <p>A mí percepción es que no veo las herramientas suficientes para poder ayudarles en su proceso de aprendizaje, eh puesto que para ello como docentes necesitamos tener una capacitación acerca de cómo realizar ese proceso con ellos, ya que como usted debe saber, el proceso que realizamos con la mayoría de los estudiantes es un proceso normal. Más para este caso en particular que ellos necesitan algo más especial, algo más particular para ser precisos, no, no veo las herramientas que el Estado nos da, o sea, el Estado nos coercita en cierta forma a recibirlo, por ley, mas no nos da una idoneidad para manejar casos en particular.</p> | <p>No veo las herramientas suficientes para poder ayudarles en su proceso de aprendizaje</p> <p>Necesitamos tener una capacitación acerca de cómo realizar ese proceso con ellos</p> <p>Con la mayoría de los estudiantes es un proceso normal</p> <p>Ellos necesitan algo más especial</p> | <p>Falta de herramientas para el proceso de aprendizaje en la inclusión</p> <p>Necesidad de formación docente en educación inclusiva</p> <p>Formación y experiencia docente en el trabajo con estudiantes sin discapacidad</p> <p>Estudiantes necesitan orientaciones especializadas</p> <p>Falta de apoyo gubernamental</p> | <p>Percepción sobre la inclusión.</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Tomar en cuenta la condición del estudiante.</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva.</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva.</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva.</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de</p> |

| | | | | | |
|----|---|---|--|--|--|
| | | <p>No veo las herramientas que el Estado nos da,</p> <p>El Estado nos coercita en cierta forma a recibirlo</p> <p>No nos da una idoneidad para manejar casos en particular.</p> | <p>Obligatoriedad de la inclusión</p> <p>Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Percepción sobre la inclusión</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>la educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| D7 | <p>Bueno eh muy buenos días, primero que todo y dale gracias a Dios por estar participando en esta entrevista. En la IETA de San Pablo a pesar de que han habido proceso de de comienzo, pero, todavía estamos en pañales, pero, se que en un futuro vamos a lograr estar a tono con lo que manda el ministerio.</p> | <p>Todavía estamos en pañales</p> | <p>Proceso de inclusión en etapa inicial</p> | <p>Percepción sobre la inclusión</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| D8 | <p>Bueno eh ese año nosotros llegó llegó un unos folletos, llegaron unos folletos a la institución donde nosotros nos íbamos a auto, a hacer un autoaprendizaje porque no teníamos a nadie que nos dijera todavía en cuanto a ese cuento de la inclusión, apenas estábamos en los primeros pininos y un grupo de profesores como si fuera un CDA y comenzábamos a dialogar y hacer</p> | <p>A hacer un autoaprendizaje porque no teníamos a nadie que nos dijera todavía en cuanto a ese cuento de la inclusión</p> <p>Se ha llevado muy lento</p> | <p>Autoaprendizaje</p> <p>Proceso retrasado</p> | <p>Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |

nuestros propios análisis de la situación.

El proceso en la institución para mí eh se ha llevado muy lento, es muy lento en cuanto a la inclusión hemos tenido bastante, **no hemos tenido mucha orientación** apenas se puede decir unos siete o cinco talleres que que nos invitaron a María la baja, pero, **ellos mismos allá en María la baja no tenían un concepto claro todavía de lo que era la inclusión.**

En estos momentos ya estamos más avanzada, ya se han hecho varios proyectos, pero, pequeños donde cada institución hace lo que realidad, **lo que cree que es lo mejor de las estrategias que uno utiliza, de lo que hemos hecho por fuera.** Por ejemplo así como **yo hice 2 talleres en aluna que es un colegio es este particular eh es un colegio particular y yo hice ese curso particular,** eh donde el taller me me dio muchos aprendizajes de cómo era en realidad la inclusión, porque la inclusión, porque **la inclusión nosotros la teníamos mal enfocada pensando que nosotros teníamos que hacer de todo con los niños y nosotros en realidad allá nos hicieron muchas aclaraciones, en donde los niños a pesar de que nosotros los teníamos incluidos por los demás niños ellos tenían un apoyo, tenían un material de apoyo, tanto físico, como personal, tenían**

No hemos tenido mucha orientación

Ellos mismos allá en María la baja no tenían un concepto claro todavía de lo que era la inclusión.

En estos momentos ya estamos más avanzada

lo que cree que es lo mejor de las estrategias que uno utiliza de lo que hemos hecho por fuera

Yo hice ese curso particular

La inclusión nosotros la teníamos mal enfocada pensando que nosotros teníamos que hacer de todo con los niños

Falta de capacitación al docente

Falta de conocimiento sobre la inclusión por parte de funcionarios de entes gubernamentales

Existencia de algunos avances

La atención de estudiantes con discapacidad obliga al docente a la autoformación

Realización de cursos con recursos propios

Vacíos y/o deficiencias al implementar la inclusión de personas con discapacidad

condición de discapacidad

Capacitación docente en educación inclusiva

Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad

Percepción sobre la inclusión

Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva

Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva

Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en

Formación pedagógica en educación inclusiva

Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva

Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva

Formación pedagógica en educación inclusiva

Formación pedagógica en educación inclusiva

Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva

| | que tener de acuerdo a su discapacidad. | | | condición de discapacidad | |
|--|---|--|---|---|--|
| ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con estudiantes con discapacidad? | | | | | |
| D1 | Bueno, para mí muy satisfactoria, la verdad es que he aprendido mucho en cuanto a orientar a estudiantes con discapacidad porque, nosotros en medio de la de la pandemia, del confinamiento tuvimos que hacer guías de aprendizaje a niños que tienen discapacidad auditiva, niños que tienen discapacidad para hablar, sordomudo y tuvimos que hacer esas guías investigar ya que, nosotros no tenemos no contamos con una orientación a través del gobierno, del ministerio de educación, la secretaría de educación departamental entonces, tuvimos que como dije anteriormente ahondar sobre el tema, investigar para aprender el lenguaje de señas, muchas cosas tuvimos que investigar en esa parte, pero, para mí fue satisfactorio. | muy satisfactoria | Experiencia satisfactoria | Experiencia profesional | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | he aprendido mucho en cuanto a orientar a estudiantes con discapacidad | Una oportunidad de aprendizaje para el docente | Experiencia profesional | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | tuvimos que hacer guías | Utilización de guías de aprendizaje | Trabajo durante la pandemia por COVID 19 | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | no contamos con una orientación a través del gobierno | Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | ahondar sobre el tema, investigar | La atención de estudiantes con discapacidad obliga al docente a la autoformación | Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva | |
| D2 | Bueno este, se ha presentado de pronto tengo una experiencia en en particular, una que ocurrió hace unos años donde una estudiante con con dificultades de era prácticamente sordomuda y tenía que ella valerse era de un de un compañero que era como su su traductor de pronto un amigo muy cercano a ella era quien la suplía y la y la atendía, es sentí, | valerse era de un de un compañero | Amiga como apoyo en el aula | Apoyo de compañeros de clase | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | era como su su traductor | Amiga como apoyo en el aula | Apoyo de compañeros de clase | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | me sentí en determinado momento eh | | | | |

| | | | | | |
|----|--|---|--|--|---|
| | <p>me sentí en determinado momento eh amarrado o con con esa como es esa debilidad para yo ¿cómo hago con esta niña? que prácticamente no tiene las condiciones para yo directamente, o sea tiene que valerse de un compañero que de pronto no sé si por la cercanía tiene alguna forma de cómo ayudarla porque desde mi perspectiva ¿cómo le hago el examen?, ¿cómo la evaluó?, ¿cómo le hago?, porque no te sentí que no tenía las herramientas adecuadas para para eso.</p> <p>Tú y así ha ocurrido con otros estudiantes con los que uno nota que tienen esa dificultad, pero trabajar con ellos no ha sido fácil por lo que ya dije en la primera pregunta en la primera respuesta en el sentido de que uno está como más bien preparado para trabajar con personas normales y no con niños con esa discapacidad.</p> | <p>amarrado o con con esa como es esa debilidad para yo ¿cómo hago con esta niña?</p> <p>¿cómo le hago el examen?, ¿cómo la evaluó?, ¿cómo le hago?</p> <p>valerse de un compañero</p> <p>sentí que no tenía las herramientas adecuadas</p> <p>no ha sido fácil</p> <p>trabajar con personas normales</p> | <p>Sentimientos de impotencia en el docente</p> <p>Cuestionamientos por parte del docente</p> <p>Amiga como apoyo en el aula</p> <p>Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad</p> <p>Difícil experiencia</p> <p>Formación y experiencia docente para el trabajo con estudiantes sin discapacidad</p> | <p>Sentimientos y emociones del docente</p> <p>Sentimientos y emociones del docente</p> <p>Apoyo de compañeros de clase</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia profesional</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| D3 | <p>Bueno mi experiencia en la institución pues de cierta forma en algunos momentos ha sido un poco frustrante porque, uno quiere dar lo mejor de uno hacia ellos, pero, a veces las condiciones no son aptas entonces por ejemplo, el año pasado tuve una niña con discapacidad auditiva y también era muda y bueno</p> | <p>un poco frustrante</p> <p>dar lo mejor de uno</p> | <p>Sentimientos de frustración</p> <p>Esfuerzos por dar lo mejor de sí</p> | <p>Sentimientos y emociones del docente</p> <p>Experiencia profesional</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>con esta cuestión de la pandemia y esas cosas busqué la forma de tratar de comunicarme lo mejor posible con ella, pero, eh el tapaboca nos impedía de pronto lectura de labios porque la niña no tiene preparación en cuestión de lenguaje de signos. yo tampoco tengo esa preparación del lenguaje de signo, de mímicas, entonces es algo frustrante porque a veces uno quiere transmitirle el mensaje a al estudiante pero, no encuentra la manera entonces, el tapaboca también limitó mucho esa parte porque diría bueno, conversando hablando ya tal vez lee mis labios y algo algo capta pero, con la boca tapada pues también era complicado.</p> | <p>las condiciones no son aptas</p> | <p>Falta de conocimientos y/o condiciones para la atención de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| | <p>discapacidad auditiva</p> | <p>Estudiantes con diferentes discapacidades y/o dificultades</p> | <p>Experiencia profesional Trabajo durante la pandemia por COVID 19</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>con esta cuestión de la pandemia y esas cosas</p> | <p>La pandemia dificultó el proceso</p> | | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| <p>busqué la forma de tratar de comunicarme lo mejor posible con ella</p> | <p>el tapaboca nos impedía de pronto lectura de labios</p> | <p>Búsqueda de estrategias para el trabajo con estudiantes con discapacidad</p> | <p>Experiencia profesional Sentimientos y emociones del docente</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| <p>no tiene preparación en cuestión de lenguaje de signos</p> | <p>yo tampoco tengo esa preparación</p> | <p>Dificultad para comunicarse con estudiante que presenta discapacidad auditiva</p> | <p>Orientación profesional al estudiante en condición de discapacidad</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| <p>yo tampoco tengo esa preparación</p> | <p>yo tampoco tengo esa preparación</p> | <p>Estudiante sin formación en lenguaje de señas</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| <p>yo tampoco tengo esa preparación</p> | <p>yo tampoco tengo esa preparación</p> | <p>Falta de capacitación al docente</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Experiencia del docente en</p> |

| | | | | | |
|----|--|---|---|--|--|
| | | es algo frustrante | Sentimientos de frustración en el docente | Sentimientos y emociones del docente | educación inclusiva |
| | | uno quiere transmitirle el mensaje a al estudiante, pero no encuentra la manera | Dificultad para comunicarse con estudiante que presenta discapacidad auditiva | Sentimientos y emociones del docente | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D4 | La única experiencia que he tenido muy cerca fue el año el año pasado cuando entramos a lo presencial recuerda cuando entramos a lo presencial el año pasado después de las vacaciones de julio, una niña pues fui el director de grupo, que era muda; fue bueno pero a veces frustrante porque uno no puede ayudarlos no puede hacer muchas cosas porque no somos esas personas capacitadas para ayudarle es lo más cerca que he pedido obviamente pues hago lo que hice lo posible buscando estrategias con los mismos compañeros y bueno afortunadamente pues los compañeros ayudaron mucho incluso una niña más amiga de ella fue la que hizo el favor y obviamente colaboración de los profesores, los profesores de mi parte y de los mismos compañeros. Aprendí también muchas cosas de eso, de ese caso. | fue bueno | Experiencia satisfactoria | Experiencia profesional | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | a veces frustrante | Sentimientos de frustración | Sentimientos y emociones del docente | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | uno no puede ayudarlos no puede hacer muchas cosas | Sentimientos de frustración | Sentimientos y emociones del docente | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | no somos esas personas capacitadas | Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | buscando estrategias con los mismos compañeros | Cooperación entre docentes | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | los compañeros ayudaron mucho | Cooperación entre estudiantes | Acompañamiento al docente en el proceso | Experiencia del docente en educación inclusiva | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|---|--|
| | | una niña más amiga de ella fue la que hizo el favor | Cooperación entre estudiantes | Acompañamiento al docente en el proceso | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | Aprendí también muchas cosas de esc, | Amiga como apoyo en el aula | Apoyo de compañeros de clase | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | una experiencia linda | Una oportunidad de aprendizaje para el docente | Experiencia profesional | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | | Experiencia satisfactoria | Experiencia profesional | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D5 | Ha sido una experiencia linda, como le como le decía, hemos tenido que buscar la manera de llegarle a los muchachos; porque no existan las herramientas no, de de esa es un agravante, pero, nosotros nos hemos visto en la necesidad de buscar las herramientas para que los muchachos estén dentro del aula y también estén participando como nosotros en los procesos educativos que se vienen impartiendo. | hemos tenido que buscar la manera de llegarle a los muchachos no existan las herramientas | Búsqueda de estrategias para trabajar con el estudiante Falta de conocimientos y/o condiciones para la atención de estudiantes en condición de discapacidad | Experiencia profesional Experiencia profesional | Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | la necesidad de buscar las herramientas | Búsqueda de estrategias para el trabajo con estudiantes con discapacidad | Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad | Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva |

| | | | | | |
|----|--|---|---|---|--|
| D6 | En el caso de LLL que es un niño de XXX también es un niño que tiene eh esa parte inclusiva, y a mi es como se llama, un niño que a pesar de estar el séptimo 4, él no sabe leer bien, él simula escribir. | él no sabe leer bien, | Estudiantes con diferentes discapacidades y/o dificultades | Experiencia profesional | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D7 | Si, en este año este año tengo tres niños, eh ha sido una experiencia bonita, pero, o sea estoy trabajando con la con los dedos, pero, estoy tratando de que ellos se sientan bien y se sientan cómodos y que los demás niños también lo apoyen en el proceso. | este año este año tengo tres niños ha sido una experiencia bonita estoy trabajando con la con los dedos estoy tratando de que ellos se sientan bien y se sientan cómodos | Varios estudiantes con discapacidad en un aula Experiencia satisfactoria Falta de materiales y/o espacios para la inclusión Esfuerzos por dar lo mejor de si | Experiencia profesional Experiencia profesional Dotación de recursos para el proceso de inclusión Sentimientos y emociones del docente | Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D8 | Bueno, yo me he sorprendido trabajando con esos niños, pero, es que eso depende de la discapacidad que tenga cada quien, cada niño, porque cada niño es especial y es específico, por ejemplo, a nosotros se nos hace fácil trabajar con un niño que de pronto la discapacidad no sea muy profunda, ya con un niño down que de pronto entiende cositas que yo trabajé con esa niña, con esos niños donde yo buscaba material por mi propia cuenta haciendo preguntas, cómo debía ser los ma lo lo las copias para ella, diferente eh un espacio diferente, un horario diferente, me apoya con de pronto la | porque cada niño es especial y es específico a nosotros se nos hace fácil trabajar con un niño que de pronto la discapacidad no sea muy profunda yo buscaba material por mi propia cuenta | Estudiantes con diferentes discapacidades y/o dificultades Estudiantes con diferentes discapacidades y/o dificultades Búsqueda de estrategias para trabajar con el estudiante | Experiencia profesional Experiencia profesional Experiencia profesional | Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>mamá que también ella me ayudaba mucho en esa de que cómo era KKK, como era esa niña que yo me me impresionaba cómo ella entró sin decir ni nada y cuando yo la tuve se aprendió dos vocales, la a y la e y aprendió a decir papá y a todo lo que veía que era de sexo masculino le decía papá a todo lo que era descenso masculino le decía mamá; entonces uno se quedaba sorprendido con esa niña y la mamá también estaba muy contenta , pero después ya tuve que dejar porque no seguimos el proceso con ella.</p> | <p>las copias para ella, diferente eh un espacio diferente, un horario diferente</p> | <p>Material de trabajo particularizado</p> | <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>la mamá que también ella me ayudaba mucho</p> | <p>Padres colaboradores</p> | <p>Participación o apoyo de la familia.</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |

¿Qué tipo de formación y/o apoyo ha recibido para mejorar su práctica pedagógica en relación con la atención de los estudiantes con discapacidad?

| | | | | | |
|-----------|---|--|---|--|---|
| <p>D1</p> | <p>Hasta el momento no contamos porque la secretaria de educación vino aquí con un personal que apenas en medio de la pandemia, después del de la pandemia fue que llegaron aquí a la institución y la verdad es que en medio de eso a nosotros fue como prácticamente como una introducción lo que ellos hicieron ya, y no hablaron específicamente para todos los estudiantes que cuentan con necesidades educativas especiales sino, específicamente para los que tienen problemas de visión nada más. Hasta el momento el proyecto se basa es en eso pero, para los otros no.</p> | <p>no contamos</p> | <p>Falta de capacitación al docente</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| | | <p>después del de la pandemia</p> | <p>Después de pandemia inician introducción de nuevo programa departamental</p> | <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | | <p>como una introducción lo que ellos hicieron</p> | <p>Reuniones introductorias, no formación</p> | <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | | <p>específicamente para los que tienen problemas de visión</p> | <p>Introducción del ente territorial orientada a discapacidad visual</p> | <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|----|--|---|--|--|--|
| D2 | <p>D2 – Si, en hace aproximadamente tres años antes de pandemia, nos citaron a unos profesores a la cabecera municipal a donde dieron prácticamente una inducción sobre el tema, pero, eso yo no lo considero como una formación porque eso fue una una actividad ligera de un de unas horas y certificaron, pero, que podemos tenerlo como una inducción, no como una formación de ya como se va a llevar al terreno, al campo el trabajar con discapacidad. Eso debería, considero que debería ser un trabajo más minucioso, más profundo de varias etapas, para, hasta que se adquirieran las las habilidades y destrezas para como uno atender a esta población. Entonces, no siento que que esto ha sido incipiente en el punto de vista general, desde lo institucional y desde lo gubernamental.</p> | <p>aproximadamente tres años</p> <p>una inducción sobre el tema</p> <p>una actividad ligera de un de unas horas como una inducción, no como una formación</p> <p>debería ser un trabajo más minucioso, más profundo de varias etapas</p> <p>esto ha sido incipiente</p> <p>desde lo institucional y desde lo gubernamental.</p> | <p>reuniones hace algunos años</p> <p>Reuniones introductorias, no formación</p> <p>Reuniones introductorias, no formación</p> <p>Reuniones introductorias, no formación</p> <p>Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad</p> <p>Vacíos y/o deficiencias al implementar la inclusión de personas con discapacidad</p> <p>Vacíos y/o deficiencias al implementar la inclusión de personas con discapacidad</p> | <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
|----|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|----|--|--|--|---|---|
| D3 | <p>D3- Bueno, hace algunos años vino una capacitación por parte de la Secretaría de educación, pero, eso fue fugaz eso fue como un día y listo, e incluso nos pusieron a firmar unas hojas, varias hojas, donde se supone que la capacitación iba a ser un poco más extensa y sólo vinieron una sola vez y nos hablaron así, de manera muy superficial sobre el tema. El año pasado participamos de un diplomado sobre educación inclusiva y pues ahí pues tuvimos la oportunidad de aprender bastante la verdad sí aprendimos mucho sobre sobre el manejo de algunas situaciones y de algunos tipos de estudiantes, pero, considero que aun así no es suficiente.</p> | <p>hace algunos años vino una capacitación</p> <p>eso fue fugaz eso fue como un día y listo</p> <p>se supone que la capacitación iba a ser un poco más extensa</p> <p>muy superficial</p> <p>El año pasado participamos de un diplomado</p> <p>así no es suficiente</p> | <p>reuniones hace algunos años</p> <p>Reuniones introductorias, no formación</p> <p>Reuniones introductorias, no formación</p> <p>Reuniones introductorias, no formación</p> <p>Diplomado con oportunidad de adquirir algunos aprendizajes</p> <p>Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| D4 | <p>Seño creo que ninguna sinceramente ninguna, lo que yo hice y colabore en el caso que le estoy comentando es porque a veces yo entraba a internet y miraba qué podía hacer yo o varias veces yo iba dende la seño TTT y le consultaba ¿qué hago en este caso?, qué hago, por ejemplo, yo me anticipaba a las clases, voy a dar ejemplo esta clase pues ya la seño me daba idea detrás de ellas y era</p> | <p>Ninguna</p> <p>yo entraba a internet y miraba qué podía hacer</p> | <p>Falta de capacitación al docente</p> <p>La atención de estudiantes con discapacidad obliga al docente a la autoformación</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|---|
| | <p>que yo más o menos hacia algo diferente para ella obviamente. Pero sinceramente, ninguna y creo que no solamente yo, hay muchos profesores que estamos así igual o sea no sabemos cómo enfrentar esos casos, que ayuda podemos hacer no sabemos nada prácticamente.</p> | <p>yo iba dende la seño TTT y le consultaba</p> <p>ya la seño me daba idea detrás de ellas</p> | <p>Orientaciones de la docente de apoyo</p> <p>Orientaciones de la docente de apoyo</p> | <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>yo más o menos hacia algo diferente</p> <p>ninguna</p> <p>no sabemos cómo enfrentar esos casos</p> | <p>Esfuerzos por dar lo mejor de si</p> <p>Falta de capacitación al docente</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Sentimientos y emociones del docente</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| D5 | <p>Cero seño, no ha habido nada, no hemos tenido esas capacitaciones o esas inducciones que es una falla grande.</p> <p>Entonces, queremos que tengamos a los muchachos que que tengamos a los muchachos con estas discapacidades, pero, tampoco el Estado hace la manera para que de verdad esa inclusión se materialice como se debe porque, nosotros le repito, salimos de una educación formal, normal para impartir conocimientos y valores a los muchachos, pero, a aquellos muchachos que no tienen</p> | <p>no ha habido nada</p> <p>no hemos tenido esas capacitaciones</p> <p>es una falla grande.</p> | <p>Falta de capacitación al docente</p> <p>Falta de capacitación al docente</p> <p>Vacios y/o deficiencias al implementar la inclusión de personas con discapacidad</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|----|---|--|---|---|--|
| | <p>discapacidades. Entonces esto de verdad que ha sido muy duro, muy fuerte, porque en esta institución hay muchos estudiantes, yo por ejemplo, tengo en el curso que dirijo tengo unos cinco (5) estudiantes y en otro curso tengo incluso una niña sordomuda entonces, imagínese usted es el caso tal vez más más sobresaliente el de la niña que sordomuda porque, hay que implementar unas acciones para que ella pueda ir a la medida de los demás o tratar de que vaya a la medida de los demás.</p> <p>D5 – Bueno, el primer caso es el de la niña eh qué es sordomuda, los demás casos tienen cómo le llamamos, se me escapa el término, dificultad para el aprendizaje es el caso más más relevante dentro de los que más sobresalen es el que más más más tenemos en la institución.</p> <p>D5 - La mayoría no, en realidad no, bueno la niña sordomuda porque es obvio, lo miramos, no tiene un médico que certificar que lo es, pero, los demás estudiantes incluso no tienen ese reporte y nos toca a nosotros con eso que nos presentan trata de aliviar la situación.</p> | <p>que tengamos a los muchachos con estas discapacidades</p> <p>tampoco el Estado hace la manera</p> <p>pero, a aquellos muchachos que no tienen discapacidades</p> <p>ha sido muy duro, muy fuerte</p> <p>hay que implementar unas acciones para que ella pueda ir a la medida de los demás.</p> <p>no tienen ese reporte y nos toca a nosotros con eso que nos presentan trata de aliviar la situación.</p> | <p>Obligatoriedad de la inclusión</p> <p>Falta de apoyo gubernamental</p> <p>Formación y experiencia docente para el trabajo con estudiantes sin discapacidad</p> <p>Difícil experiencia</p> <p>Necesidad de estrategias inclusivas equitativas</p> <p>Falta de reportes médicos que diagnostiquen la discapacidad</p> | <p>Percepción sobre la inclusión</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia profesional</p> <p>Prácticas pedagógicas incluyentes</p> <p>Certificación médica de la discapacidad</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| D6 | <p>De parte de parte del departamento de Bolívar, de parte del colegio ninguna. O sea, muy por aparte y mucho antes de trabajar con el sector público, yo había recibido una</p> | <p>de parte del departamento de Bolívar, de parte del colegio</p> | <p>Falta de capacitación al docente</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| | capacitación, pero, el lenguaje de los sordomudos, el de señas, pero, no lo termine porque, o sea, me pareció como muy complejo y no terminé la capacitación. | ninguna | Falta de capacitación al docente | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| D7 | Bueno en estos momentos lo que he recibido ha sido por parte de la trabajadora social de la institución y investigaciones propias por mí por internet, con eso es que he estado trabajando. | lo que he recibido ha sido por parte de la trabajadora social de la institución investigaciones propias por mí por internet | Orientaciones de la docente de apoyo Autoaprendizaje | Acompañamiento al docente en el proceso Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva | Experiencia del docente en educación inclusiva Formación pedagógica en educación inclusiva |
| D8 | Bueno yo no he recibido mucho apoyo, el único apoyo que tengo es lo como le dije antes que yo misma he buscado situaciones, he preguntado me he metido en internet y el curso que hice con los de profesores de AAA, más ninguno otro apoyo he tenido. | Bueno yo no he recibido mucho apoyo yo misma he buscado situaciones, he preguntado me he metido en internet el curso que hice con los de profesores de WWW | Falta de apoyo al docente Autoaprendizaje Realización de cursos con recursos propios | Capacitación docente en educación inclusiva Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva Formación pedagógica en educación inclusiva Formación pedagógica en educación inclusiva |
| ¿Qué estrategias ha utilizado la institución educativa para socializar e implementar la normatividad vigente sobre inclusión educativa de personas con discapacidad? | | | | | |
| D1 | Bueno nuestra institución la verdad es que hasta el momento las estrategias que nosotros en sí en sí ninguna, pero, nosotros las que hemos implementado con nuestras guías que hemos investigado, que contamos con una coordinadora que es educadora especial, las orientaciones de ella, con la | en sí ninguna con nuestras guías | Falta de socialización de la norma Autoaprendizaje | Apropiación de la normatividad vigente sobre educación inclusiva Necesidad de autoformación | Formación pedagógica en educación inclusiva Formación pedagógica en |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>compañera TTT que es trabajadora social, con nuestra trabajadora social la seño TTT, ahí entre todas concertamos y es que salen unas estrategias y con nuestras investigaciones que hacemos, del resto no contamos con otra ayuda.</p> | <p>hemos investigado</p> | <p>Autoaprendizaje</p> | <p>sobre educación inclusiva</p> | <p>educación inclusiva</p> |
| | <p>una coordinadora que es educadora especial</p> | <p>Algunas estrategias concertadas con la coordinadora y docente de apoyo</p> | <p>Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| | <p>trabajadora social</p> | <p>Algunas estrategias concertadas con la coordinadora y docente de apoyo</p> | <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>nuestras investigaciones que hacemos,</p> | <p>Autoaprendizaje</p> | <p>Acompañamiento al docente en el proceso</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>no contamos con otra ayuda.</p> | <p>Falta de apoyo gubernamental</p> | <p>Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| | | | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| <p>D2</p> | <p>Hasta el momento y me remito a algo que que pronuncie hace rato, siento que la la la la preocupación ha sido prácticamente como incluir algunos referentes de modificando el proyecto educativo institucional, incluyendo estos elementos de inclusión de inclusión y eso lo podría llamar la parte teórica, la parte teórica. O sea, que si vamos, si nosotros leemos el proyecto</p> | <p>incluir algunos referentes</p> | <p>Inclusión de referentes en el proyecto educativo institucional</p> | <p>Ajustes al proyecto educativo institucional</p> |
| | | <p>modificando el proyecto educativo institucional</p> | <p>Inclusión de referentes en el proyecto educativo institucional</p> | <p>Ajustes al proyecto educativo institucional</p> |
| | | | <p>Inclusión de referentes en el</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |
| | | | | <p>Ajustes curriculares</p> |

| | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|
| | <p>educativo debe haber una parte donde hable de la inclusión y se refiere a este punto, pero, hasta ahí. Ya lo que es llevar eso de ahí a la aplicabilidad en el terreno es donde yo siempre considero que está la debilidad y no se ha hecho totalmente todo en el orden indicado.</p> | <p>la parte teórica</p> <p>no se ha hecho totalmente todo en el orden indicado.</p> | <p>proyecto educativo institucional</p> <p>Vacíos y/o deficiencias al implementar la inclusión de personas con discapacidad</p> | <p>Ajustes al proyecto educativo institucional</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Ajustes curriculares</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| D3 | <p>Bueno, la institución ha abierto algunos espacios, pero, han sido escasos para hablar de la norma, considero que la mayoría de docentes conocen muy poco sobre ella y pues la verdad la verdad se ha implementado muy poco estrategias sobre eso. Este año he visto que que usted y la coordinadora YYY sea se han visto un poco más preocupado por ese tema, pero, hay mucho por hacer en la institución con respecto a eso.</p> <p>Como te digo, los espacios para eso han sido escasos, este.. muchos docentes no conocemos eh a cabalidad la norma, hemos escuchado de pronto hablar de ella y de pronto alguna que otra cosita conocemos pero, a fondo no la conocemos como tal, entonces creo que también falta abrir esos espacios para socializar la norma y para de pronto capacitarnos un poco más acerca de del tratamiento que se le debe dar a estos chicos.</p> | <p>algunos espacios, pero, han sido escasos</p> <p>conocen muy poco sobre ella</p> <p>se ha implementado muy poco estrategias</p> <p>Este año</p> <p>hay mucho por hacer</p> | <p>Falta de socialización de la norma</p> <p>Poco conocimiento de la norma</p> <p>Falta de socialización de la norma</p> <p>Proceso de inclusión en etapa inicial</p> <p>Proceso retrasado</p> | <p>Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva</p> <p>Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva</p> <p>Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva</p> <p>Percepción sobre la inclusión</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|----|----------|---|-------------------------------------|---|---|
| | | muchos docentes no conocemos eh a cabalidad la norma | Falta de socialización de la norma | Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | alguna que otra cosita conocemos | Falta de socialización de la norma | Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | falta abrir esos espacios | Falta de socialización de la norma | Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | capacitarnos un poco más | Falta de capacitación al docente | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| D4 | Muy poco | Muy poco, en este caso de coordinación hacia trabajo social por decirlo así si ellos sí por lo menos ya no tienen para dónde de artículos ni nada las cosas de que rigen para para eso para sentarse, pero ellos sí saben deben estar sabidos de ello. | Falta de socialización de la norma | Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | deben estar sabidos de ello. | Directivos tal vez conocen la norma | Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| D5 | | Siendo realistas muy poco, muy poco yo siento que poco o que nada. Hemos sido nosotros los que a través de diferentes medios hemos podido consultar incluso, hemos eh tratado de de de tener citas con personas capacitadas en esa en esa materia para que nos orienten un poco y no llegar nosotros a las aulas con las manos vacías, pero, en | Autoaprendizaje | Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | muy poco yo siento que poco o que nada. | Autoaprendizaje | Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | a través de diferentes medios hemos podido consultar | | Necesidad de autoformación | Formación pedagógica en |
| | | tener citas con personas | | | |

| | | | | | |
|----|--|---|--|---|---|
| | <p>realidad la institución ha hecho muy poco y desde las autoridades menos.</p> | <p>capacitadas en esa en esa materia</p> <p>la institución ha hecho muy poco</p> | <p>Búsqueda de apoyo en personas externas</p> | <p>sobre educación inclusiva</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| | | <p>desde las autoridades menos</p> | <p>Falta de socialización de la norma</p> <p>Falta de socialización de la norma</p> | | |
| D6 | <p>Pues, en algunos casos nos han hablado de inclusión, pero, no nos han dado estrategias, de cómo utilizarla. Porque como observamos, que a estos alumnos hay que pasarlos año por año, pero, a mí me parece que deberíamos emplear una estrategia definitiva que ellos aprendan algo, porque, eh realmente ellos lo que están haciendo es sentarse en una silla a mirar el tablero, copiar y listo, en la mayoría de los casos.</p> <p>Bueno, yo observo que estos alumnos que son inclusivos, por ejemplo, LLL hace grado séptimo 4, pero, a estas alturas él no sabe leer, sabe medio escribir, pero, no sabe leer. Entonces, me parece a mí que lo han pasado año por año sin saber leer, él no maneja las cuatro</p> | <p>en algunos casos nos han hablado de inclusión</p> <p>no nos han dado estrategias</p> <p>hay que pasarlos año por año</p> <p>deberíamos emplear una estrategia definitiva que ellos aprendan algo</p> <p>realmente ellos lo que están haciendo</p> | <p>Falta de socialización de la norma</p> <p>Falta de socialización de la norma</p> <p>Promoción al siguiente grado</p> <p>implementar estrategias pedagógicas para el aprendizaje</p> <p>implementar estrategias</p> | <p>Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva</p> <p>Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva</p> <p>Evaluación y promoción</p> <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|--|
| | <p>operaciones ni nada por el estilo, entonces lo que yo observo es que colegio está cumpliendo lo que dice el gobierno con la Ley, pero, en sí el alumno que está en esa situación no está aprendiendo nada, llega a undécimo, se gradúa.</p> <p>Como usted debe saber tenemos un caso de CCC que está estudiando en la noche, ese es un caso inclusivo, él se va a graduar, pero, a la postre, si usted le pregunta qué aprendió no, o sea, no capta nada.</p> | <p>es sentarse en una silla a mirar el tablero</p> <p>lo han pasado año por año</p> <p>colegio está cumpliendo lo que dice el gobierno con la Ley</p> <p>no está aprendiendo nada</p> <p>no capta nada</p> | <p>pedagógicas para el aprendizaje</p> <p>Promoción al siguiente grado</p> <p>Cumplimiento de normativa</p> <p>implementar estrategias pedagógicas para el aprendizaje</p> <p>Sentimientos de frustración en el docente</p> | <p>Evaluación y promoción</p> <p>Percepción sobre la inclusión</p> <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> <p>Sentimientos y emociones del docente</p> | <p>educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| D7 | <p>Bueno, en primero que todo la coordinadora YYY es la que ha estado liderando este proceso, pero, o sea así como por encimita todavía porque todavía le falta más formación a a los docentes para seguir este proceso.</p> | <p>así como por encimita todavía</p> <p>todavía le falta más formación a a los docentes para seguir este proceso</p> | <p>Proceso de inclusión en etapa inicial</p> <p>Falta de capacitación al docente</p> | <p>Percepción sobre la inclusión</p> <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| D8 | <p>Bueno ellos en la institución, yo pienso que no se ha hecho mucho, apenas hemos hecho en lo que va del tiempo recuerdo yo, he hecho tres talleres, pero, tres talleres de medio día, donde uno ahí no alcanza la envergadura que tiene esa esa</p> | <p>en la institución, yo pienso que no se ha hecho mucho</p> <p>en lo que va del tiempo recuerdo yo, he hecho tres</p> | <p>Falta de socialización de la norma</p> | <p>Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Formación pedagógica en</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>situación con los niños. Ahí uno no aprende mucho porque son cositas como aisladas, pero, en sí en sí un proyecto de fondo, el colegio no lo tiene.</p> | <p>talleres, pero, tres talleres de medio día</p> | <p>Falta de capacitación al docente</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>educación inclusiva</p> |
| | <p>en sí en sí un proyecto de fondo, el colegio no lo tiene</p> | <p>Vacíos y/o deficiencias al implementar la inclusión de personas con discapacidad</p> | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |

¿Cuál es su opinión en relación con el seguimiento que se ha llevado en la institución a los procesos realizados a estudiantes con discapacidad?

| | | | | | |
|-----------|--|--|---|--|---|
| <p>D1</p> | <p>Bueno, aquí nosotras hacemos un seguimiento, de hecho, estamos la institución ha hecho seguimiento a esos estudiantes con la trabajadora social y de hecho, ya estamos implementando el se me escapa el nombre ahora el PIAR, estamos implementando no se ha llevado a cabo todavía pero si ya.</p> | <p>hacemos un seguimiento</p> | <p>Seguimiento a procesos</p> | <p>Seguimiento institucional a procesos inclusivos</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>Diseñando, si diseñando si apenas y la verdad es que estamos lentos en ese trabajo pero sí es lo único que con lo que nosotros contamos para ayudar a los a los estudiantes.</p> | <p>con la trabajadora social</p> | <p>Seguimiento a procesos</p> | <p>Seguimiento institucional a procesos inclusivos</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | | <p>de hecho, ya estamos implementando el se me escapa el nombre ahora el PIAR, estamos implementando no se ha llevado a cabo todavía</p> | <p>PIAR en un lento proceso de diseño</p> | <p>Curriculum flexible</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |
| | | <p>diseñando si apenas y la verdad es que estamos lentos en ese trabajo</p> | <p>PIAR en un lento proceso de diseño</p> | <p>Curriculum flexible</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |

| | | | | | |
|----|--|---|--|---|--|
| D2 | <p>Bueno, ahí podríamos decir, bueno ya que anteriormente la situación era más, era más difícil, creo que como producto de las normas que están establecidas, la Ley ahora la primera lo lo que he visto la primera preocupación que he visto acá para tratar de eso es como que noto a veces por ejemplo, una tarea que nos están delegando es que a través de los directores de grupo, de los maestros de primaria y la secunda, por lo menos no, ubiquemos y referenciamos a los estudiantes en cada uno de nuestros grupos a los que representamos, quienes presentan discapacidades y las y los reportemos. Ese sería de pronto una tarea que nos encomendaron que empezó creo que el año anterior, y continuó este año, o sea, ¿quiénes? ¿cuántos estudiantes en tu grupo presentan discapacidad?, como dice para referenciarlos y para caracterizarlos, y lo otro es que también a veces y producto de la insistencia de algunos docentes es, que todos esos estudiantes que aparecen referenciados en la lista, eh de manera formal se le exija a los padres de familia que traigan los documentos o la parte desde el punto de vista médico que los acredite como tal, para en determinado momento saber ¿cómo actuar con ellos y uno, cada uno de los docentes no cometer de pronto, arbitrariedades en determinado momento ya teniendo el conocimiento previo. O sea que de</p> | <p>como producto de las normas que están establecidas</p> <p>ubiquemos y referenciamos a los estudiantes</p> <p>una tarea que nos encomendaron que empezó creo que el año anterior, y continuó este año</p> <p>la insistencia de algunos docentes</p> <p>de manera formal se le exija a los padres de familia que traigan los documentos,</p> <p>socializarlo y hacerlo con más frecuencia,</p> | <p>Cumplimiento de normativa</p> <p>recopilación de datos para referenciar y caracterizar a los estudiantes</p> <p>recopilación de datos para referenciar y caracterizar a los estudiantes</p> <p>Proceso retrasado</p> <p>Formalizar la exigencia del reporte médico con diagnóstico de la discapacidad</p> <p>Falta de orientación al docente</p> <p>Falta de orientación al docente</p> | <p>Percepción sobre la inclusión</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Certificación médica de la discapacidad</p> <p>Percepción sobre la inclusión</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de</p> |
|----|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>pronto se está tomando eso, falta es de tenerlo este socializarlo y hacerlo con más frecuencia, porque de pronto se van dando se dan información muy rápida, pero, no se nota que eso.</p> | <p>dan información muy rápida, pero, no se nota</p> | <p>Deficiencias en el seguimiento a procesos</p> | <p>Percepción sobre la inclusión</p> | <p>la educación inclusiva Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| <p>D2 - En el seguimiento de lo de lo, no creo, o sea, no creo que llegue a ese punto todavía de ese seguimiento exhaustivo de seguir, hacerle seguimiento de cómo empezó, de cómo se está trabajando y cuál ha sido su evolución digamos, eh para mirar cómo entró, cómo se ha desarrollado y cómo termina, desde ese punto de vista creo que aún nos falta bastante. O sea que ese seguimiento de de aplicabilidad de un proceso, de cuáles son los cambios que va presentando producto de esa aplicación de una, de un procedimiento pedagógico específico y cómo finalizando un semestre o finalizando un año, no, siento que haya sido de esa manera. Más bien siento que está quedando en la etapa incipiente de referenciarlos, traigan documentos, pero, seguimiento como tal no, no conozco, o sea, no tengo claridad en lo particular sobre eso.</p> | <p>no creo que llegue a ese punto todavía</p> | <p>Deficiencias en el seguimiento a procesos</p> | <p>Seguimiento institucional a procesos inclusivos</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>ese seguimiento exhaustivo</p> | <p>Falta de registro de evolución del estudiante.</p> | <p>Seguimiento institucional a procesos inclusivos</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>hacerle seguimiento de cómo empezó, de cómo se está trabajando y cuál ha sido su evolución</p> | <p>Proceso retrasado</p> | <p>Seguimiento institucional a procesos inclusivos</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>aún nos falta bastante</p> | | | |
| | <p>no, siento que haya sido de esa manera</p> | <p>Falta evidencia de la aplicabilidad de un proceso pedagógico que muestre los cambios o avances del estudiante</p> | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| | <p>está quedando en la etapa incipiente de referenciarlos, traigan documentos</p> | <p>Etapa incipiente de referenciar al estudiante y solicitar documentos</p> | <p>Seguimiento institucional a procesos inclusivos</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>seguimiento como tal no</p> | <p>Desconocimiento de algún tipo de seguimiento por</p> | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de</p> |

| | | | | | |
|----|---|---|--|--|--|
| | | falta de socialización | estudiantes en condición de discapacidad | la educación inclusiva | |
| | no tengo claridad en lo particular. | Desconocimiento de algún tipo de seguimiento por falta de socialización | Seguimiento institucional a procesos inclusivos | Experiencia del docente en educación inclusiva | |
| | | | Seguimiento institucional a procesos inclusivos | Experiencia del docente en educación inclusiva | |
| D3 | Bueno, actualmente pues tengo entendido de que de que hay se le está pidiendo a los estudiantes que se a los cuales se tiene la sospecha de que tienen alguna dificultad, se le está pidiendo una un diagnóstico médico entonces pues, tenemos la trabajadora social que se ha puesto los pantalones, la verdad se ha puesto los pantalones en cuanto a esto, ya que es la única docente de apoyo que tenemos, deberíamos tener más de acuerdo a la población que es tan numerosa entonces, sin embargo ella se ha puesto los pantalones y estamos primero se les está pidiendo eso, el diagnóstico a algunos padres han sido reacios también porque este ellos dicen que su hijo no tiene nada que bueno, al hablar de discapacidad o hablar de alguna dificultad cognitiva de los estudiantes, los padres se ponen a la defensiva entonces, este algunos no han querido pero se está en ese proceso de diseñar estrategias hasta donde podamos, hasta nuestro | actualmente pues tengo entendido de que de que hay se le está pidiendo a los estudiantes la verdad se ha puesto los pantalones en cuanto a esto se les está pidiendo eso, el diagnóstico a algunos padres han sido reacios ellos dicen que su hijo no tiene nada los padres se ponen a la defensiva algunos no han querido | En la actualidad se solicita diagnóstico a estudiantes identificados con posible discapacidad Docente de apoyo trabaja en el proceso de inclusión Renuencia de los padres a entregar el certificado con diagnóstico Negación del padre de familia a reconocer la discapacidad de su hijo Padres a la defensiva Renuencia de los padres a entregar | Certificación médica de la discapacidad Aportes docentes de apoyo Certificación médica de la discapacidad Sensibilización ante la discapacidad del estudiante Sensibilización ante la discapacidad del estudiante Sensibilización ante la discapacidad del estudiante | Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Bienestar del estudiante Bienestar del estudiante Experiencia del docente en |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| <p>alcance como dice el dicho con lo poco que tenemos.</p> | <p>se está en ese proceso de diseñar estrategias hasta donde podamos</p> | <p>el certificado con diagnóstico</p> | <p>Curriculum flexible</p> | <p>educación inclusiva</p> |
| <p>Bueno antes eh esos procesos eran prácticamente nulos, porque bueno de pronto se veía la sospecha de que x muchacho tiene, se le nota esto verdad pero, bueno de pronto en alguna ocasión se hablaba con el padre y muy pocas veces eh identificábamos con el padre que sí efectivamente el muchacho tiene alguna dificultad, y pues las estrategias pedagógicas para ellos era prácticamente insuficientes al docente no estaba capacitado para decir bueno a este muchacho como lo voy a tratar, como debo tratarlo, qué estrategias debo hacer para él o para ella entonces, era muy complicado, o sea, ahí el docente hacía lo que consideraba que era bueno para el muchacho.</p> | <p>antes eh esos procesos eran prácticamente nulos</p> | <p>Poco conocimiento para el diseño de estrategias inclusivas</p> | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |
| | <p>Identificábamos con el padre que sí efectivamente el muchacho tiene alguna dificultad</p> | <p>Proceso retrasado</p> | <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| | <p>las estrategias pedagógicas para ellos era prácticamente insuficientes</p> | <p>Identificación de la discapacidad por sospecha del docente</p> | <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |
| | <p>docente no estaba capacitado</p> | <p>Deficiencia en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>como lo voy a tratar, como debo tratarlo, qué estrategias debo hacer</p> | <p>Falta de capacitación al docente</p> | <p>Experiencia profesional</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| | <p>era muy complicado</p> | <p>Búsqueda de estrategias para trabajar con el estudiante</p> | <p>Experiencia profesional</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | | <p>Difícil experiencia</p> | | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|
| | | docente hacía lo que consideraba que era bueno para el muchacho. | Falta de capacitación al docente | Capacitación docente en educación inclusiva | Formación pedagógica en educación inclusiva |
| D4 | Sí se le lleva un proceso, un seguimiento, incluso llamadas, visitas eso sí excelente trabajo que están haciendo. Visitas domiciliarias, llamadas y se le ve también lo que están haciendo los estudiantes en sí. | Sí se le lleva un proceso, un seguimiento | Existencia de seguimiento al proceso | Seguimiento institucional a procesos inclusivos | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D5 | Le cuento algo, los padres de familia en realidad son una dificultad para llevarle el seguimiento a los muchachos. Primero: no contamos con los reportes médicos necesarios que nos digan que el muchacho presenta la condición. Segundo: en la institución no existe tal proceso para uno poder llevar a cabo ese seguimiento como se debe, ni se prestan los espacios para hacerlo; todo se hace dentro del tiempo que tenemos para impartir los conocimientos de una manera normal, el seguimiento ha sido en realidad muy poco lo que nosotros hacemos para que los niños estén incluidos dentro del quehacer de los demás este, ha sido porque nosotros buscamos la manera de sí las cosas se lleven a cabo. | Los padres de familia en realidad son una dificultad para llevarle el seguimiento a los muchachos. no contamos con los reportes médicos necesarios que nos digan que el muchacho presenta la condición. en la institución no existe tal proceso para uno poder llevar a cabo ese seguimiento como se debe. el seguimiento ha sido en realidad muy poco ha sido porque nosotros buscamos la manera de sí las | Poca participación del padre de familia Falta de reportes médicos que diagnostiquen la discapacidad Desconocimiento de algún tipo de seguimiento por falta de socialización Deficiencias en el seguimiento a procesos | Participación o apoyo de la familia Certificación médica de la discapacidad Seguimiento institucional a procesos inclusivos Seguimiento institucional a procesos inclusivos Seguimiento institucional a procesos inclusivos | Bienestar del estudiante Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en |

| | | cosas se lleven a cabo | Deficiencias en el seguimiento a procesos | | educación inclusiva |
|----|--|---|--|--|--|
| D6 | Bueno, no desconozco los procesos, se están llevando a cabo esos procesos por parte de la coordinadora y por parte de la trabajadora social, pero, son muy paupérrimos, son muy estáticos. | no desconozco los procesos, se están llevando a cabo esos procesos por parte de la coordinadora y por parte de la trabajadora social, pero, son muy paupérrimos, son muy estáticos. | Deficiencias en el seguimiento a procesos | Seguimiento institucional a procesos inclusivos | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | No, o sea, eh yo digo que el seguimiento se está dando, pero, es un seguimiento menor. Del cual se debería dar, seguimiento si hay, lo que es que la proporción en que se hace es muy ínfima. | yo digo que el seguimiento se está dando, pero, es un seguimiento menor | Existencia de seguimiento al proceso | Seguimiento institucional a procesos inclusivos | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D7 | Bueno, el seguimiento que llevo el que yo le llevo, y porque a nivel institucional todavía no se ha formado así que llevarle un proceso a esos niños que pasen de la primaria a la secundaria con con talleres, con algo que le sirva le sirva para su vida cotidiana más adelante, todavía no, no se ha dado. | el seguimiento que llevo el que yo le llevo porque a nivel institucional todavía no se ha formado | Deficiencias en el seguimiento a procesos Desconocimiento de algún tipo de seguimiento por falta de socialización | Seguimiento institucional a procesos inclusivos Seguimiento institucional a procesos inclusivos | Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D8 | Bueno de eso no tengo conocimiento si se le hace algún seguimiento porque yo tengo mi propio observador y a mí nadie me lo ha pedido. Yo propuse que yo tengo un observador donde voy registrando todo lo que hago con los niños y cuando ya se van de lado o sea, se van de mi curso, ya le pierdo la pista, no sé que que que otra | de eso no tengo conocimiento si se le hace algún seguimiento yo tengo mi propio observador y a mí nadie me lo ha pedido | Desconocimiento de algún tipo de seguimiento por falta de socialización Deficiencias en el seguimiento a procesos | Seguimiento institucional a procesos inclusivos Seguimiento institucional a procesos inclusivos | Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva |

| | | | | | |
|----|--|--|---|---|---|
| | conclusión tengan ellos por allá, no sé. | | | | |
| | ¿Qué estrategias de enseñanza ha implementado usted como docente al atender estudiantes con discapacidad? | | | | |
| D1 | Bueno, estrategias yo como educadora de castellano, orientadora este me ha tocado hacer guías diferentes a las que normalmente hago con mis estudiantes que están, que no tienen necesidades educativas especiales, me ha tocado hacer guías diferentes por ejemplo, hay niños que hay un niño que es esquizofrénico que que él lo que hace es transcribir y no conoce la las letras, tenemos varios niños con esa dificultad entonces, nos toca de hacer guías e implementar estrategias para que esos niños aprendan a conocer las letras del abecedario, las vocales, ¿ya? en ese aspecto. | Me ha tocado hacer guías diferentes a las que normalmente hago | Realización de guías diferenciadas | Practicas pedagógicas incluyentes | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | nos toca de hacer guías e implementar estrategias para que esos niños aprendan a conocer las letras del abecedario | Realización de guías diferenciadas | Practicas pedagógicas incluyentes | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D2 | Bueno, inicialmente, eh la he tratado de bajarle la exigencia, el grado de exigencia con relación al grupo de los estudiantes considerados normales, o sea, ya uno entiende que muchacho que presente eh problemas cognitivos, problemas de aprendizaje no le podemos exigir en la misma, en el mismo nivel que se le exige al normal. En determinado momento he entendido quizás si ese grado sí creo que lo tengo como consiente de flexibilizar la evaluación para que él se ajuste y responda por lo básico, no en la exigencia máxima de pronto que el grado que en el que está deba él responder, y en ese | no le podemos exigir en la misma, en el mismo nivel que se le exige al normal. flexibilizar la evaluación para que él se ajuste y responda por lo básico, no en la exigencia máxima | Disminuir el nivel de exigencia en relación con el estudiante sin discapacidad Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante | Evaluación y promoción Evaluación y promoción Capacitación docente en educación inclusiva | Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Formación pedagógica en educación inclusiva |
| | | si mi formación al respecto fuese mayor, podría sacarle de pronto dentro de esa misma | Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad | | |

| | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|
| | <p>sentido sería lo que yo lo que he intentado hacer.</p> <p>Obviamente, eh si mi formación al respecto fuese mayor, podría sacarle de pronto dentro de esa misma dificultad sacarle más provecho, pero eh aplicando cosas que ya yo tenía clara de cómo hacer para exigirle lo mismo, pero, a la manera de él.</p> | <p>dificultad sacarle más provecho</p> <p>aplicando cosas que ya yo tenía clara de cómo hacer para exigirle lo mismo, pero, a la manera de él</p> | <p>Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante</p> | <p>Evaluación y promoción</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| D3 | | | | | |
| D4 | | | | | |
| D5 | | | | | |
| D6 | <p>El caso de LLL, yo eh como se llama, he hablado con la mamá a ver cómo hacemos en ese aspecto, pues yo entiendo que Yamil, el intenta copiar, pero, LLL tiene una dificultad y es que él no lee, entonces, pese a que él quiere hacer el esfuerzo de hacer lo que los demás quieren hacer, yo no le coarto la libertad, simplemente lo dejo que lo haga. En caso él me dice voy a hacer un examen aun yo sé que él no sabe leer, yo le doy el examen, para no desmotivarlo de lo que quiere hacer, pero, entonces, hace falta como que una estrategia muy especial para ellos que tiene que tener más que la parte lúdica., que LLL es un muchacho que le gusta mucho el juego, y pienso que por ese lado puede aprender a leer.</p> | <p>yo no le coarto la libertad</p> <p>hace falta como que una estrategia muy especial</p> <p>la parte lúdica.</p> | <p>Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante</p> <p>implementar estrategias pedagógicas para el aprendizaje</p> <p>implementar estrategias pedagógicas para el aprendizaje</p> | <p>Evaluación y promoción</p> <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| D7 | <p>Bueno la estrategia que que utilizo es la que más o menos me meto en internet y y consigo estrategia para esos niños eh y con la ayuda de de los otros niños que están entre</p> | <p>me meto en internet y y consigo estrategia para esos niños</p> | <p>La atención de estudiantes con discapacidad obliga al docente a la autoformación</p> | <p>Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| | comillas bien, también me están apoyando en ese proceso. | con la ayuda de de los otros niños que están entre comillas bien | Cooperación entre estudiantes | Apoyo de compañeros de clase | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D8 | Bueno así, este, estrategias de las que he leído, son aplicaciones que yo leo, no una estrategia ni la tengo en ningún modelo que la he cogido de nadie sino, de las experiencias de otros o de internet de los cursos que he hecho, como se debe tratar a ese niño, qué actividades se le pueden realizar, pero, así específicamente no hay no tengo ninguna otra estrategia. | de las experiencias de otros o de internet de los cursos que he hecho, así específicamente no hay no tengo ninguna otra estrategia. | Autoaprendizaje Falta de estrategias específicas | Necesidad de autoformación sobre educación inclusiva Practicas pedagógicas incluyentes | Formación pedagógica en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva |
| ¿Cómo ha realizado usted la evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad? | | | | | |
| D1 | La evaluación y promoción de los estudiantes se realiza a través de el avance que ellos van obteniendo acerca de lo que nosotros vamos realizando con ellos implementando las estrategias que vamos implementando, así es que nosotros obtenemos esa evaluación con ellos. Inv. - ¿Se hace de manera particular, específica o se hace generalizada? No, concertada, generalizada con la coordinadora y la comisión. No no el el estudiante con discapacidad tiene una nota diferente al estudiante... Es normal la promoción, este siempre concertamos que se le debe colocar una nota mínima a ese estudiante. | La evaluación y promoción de los estudiantes se realiza a través de el avance que ellos van obteniendo concertada, generalizada con la coordinadora y la comisión. Es normal la promoción, este, siempre concertamos que se le debe colocar una nota mínima a ese estudiante. | Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante Promoción al siguiente grado Promoción al siguiente grado | Evaluación y promoción Evaluación y promoción Evaluación y promoción | Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva |

| | | | | | |
|----|--|---|---|--|---|
| | uju, como una promoción automática. | | | | |
| D2 | <p>En este momento me limito básicamente es como se dice bajarle el telón. Esta pregunta por ejemplo bajarle en lo que se le pregunta en lo que él debe responder para que trate de responder a su, de acuerdo a sus condiciones básicas que él presenta y de acuerdo a su limitación, exigirle menos, en otras palabras, exigirle menos que a los demás para para que él de pronto pueda responder por algo, y no de pronto eh promoverlo de manera automática por por el problema que tiene, entonces eso, tampoco porque, tampoco me parece que que uno a un estudiante con discapacidad tenga prácticamente que donarle o regalarle la materia porque, eso también sería en el fondo, perjudicarlo, y hacerlo sentir como un inservible o como alguna persona que tiene es que recibir de la caridad de los demás y él no puede aportar algo. Pues, básicamente es lo que he tratado de hacer.</p> | <p>bajarle en lo que se le pregunta en lo que él debe responder para que trate de responder</p> | <p>Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante</p> | <p>Evaluación y promoción</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | | <p>exigirle menos que a los demás para para que él de pronto pueda responder por algo</p> | <p>Disminuir el nivel de exigencia en relación con el estudiante sin discapacidad</p> | <p>Evaluación y promoción</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| D3 | <p>Bueno, como no se tenía conocimiento de que el muchacho tenía dificultades, entonces muchas veces uno interpreta que ah que el muchacho no trabaja porque es perezoso que el muchacho no hace las cosas porque no quiere, entonces esa, sin embargo yo, siempre he tratado de estimular, de conversar siempre, porque a mí me gusta dialogar mucho con los muchachos y</p> | <p>como no se tenía conocimiento de que el muchacho tenía dificultades</p> | <p>Falta de reportes médicos que diagnostiquen la discapacidad</p> | <p>Certificación médica de la discapacidad</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | | <p>evaluar de diferentes maneras</p> | <p>Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante</p> | <p>Evaluación y promoción</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|---|
| | <p>siempre darle diferentes estrategias. En el arte, que el área que yo manejo, es un área donde nosotros podemos trabajar y evaluar de diferentes maneras, este y yo siempre trato de evaluar al muchacho no sólo el producto artístico, sino también el mismo proceso, la misma participación en clase, este trato de motivar de motivar a al muchacho a trabajar, que si tú no lo no lo puedes hacer de esta forma, vamos a intentarlo de otra forma y ahí miramos este en cuál de las diferentes maneras que hay de hacer las cosas este te acoplas más, entonces de esa manera pues, diría yo que se le daba como que una oportunidad de participación a esos chicos que de pronto no eran muy hábiles en cierta cosa, pero sí lo eran en otra entonces.</p> | <p>motivar a al muchacho a trabajar</p> | <p>Motivar al estudiante a trabajar</p> | <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| D4 | <p>Verbalmente sí, deben ser atendidas de esta forma si nos dicen estos niños ellos pasan, no solamente no simplemente colocarle la nota mínima, solamente se le coloca un 3,3 más o menos para que el sistema no lo tenga tan bajito, pero si hay que pasarlo.</p> | <p>estos niños ellos pasan</p> | <p>Promoción al siguiente grado</p> | <p>Evaluación y promoción</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | | <p>si hay que pasar automáticamente</p> | <p>Promoción al siguiente grado</p> | <p>Evaluación y promoción</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | <p>Promoción automática, sí porque ellos bueno cuando ven una nota más o menos buena ellos se alegran sabes también, toman esas ganas, esa voluntad, entonces bueno uno siempre hace lo posible para que trabajen y si trabajan, algunos la gran mayoría trabaja y se esfuerzan</p> | <p>qué estrategias utilizar para ayudarlos</p> | <p>Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |

para sacar lo mejor de sí, de cada de cada uno de ellos. Pero **si hay que pasar automáticamente** que pasan ahí.

Primero que todo tener gente idónea para esa para esta labor y que nos capaciten más, saber más de cómo hacer, **qué estrategias utilizar para ayudarlos**, bueno tantas cosas básicamente es principalmente que nos capaciten

D5

Bueno, para el caso de SSS, eh de 7-2, **ella presenta sus actividades, más ella no las sustenta**, usted sabe que ella es sordomuda. Eh intenta sustentarlo desde el punto de vista escrito, pero, ella siempre tiene que hacerlo **acompañada de otra niña** que le explique.

Para el caso de MMM, con él no hay ninguna dificultad, el aprendizaje de él es rápido, el sabe leer, sabe escribir, entiende perfectamente, es muy inteligente. Con él se está trabajando de un modo normal, claro que vuelvo y repito, él presenta episodios de iracibidad cuando las cosas no le salen bien, y ahí toca entrar como se llama a **bajar al ritmo**, a bajar al ritmo de lo que estoy haciendo, dedicarle más tiempo a él en el salón que a los demás, para poder lograr un control de él con respecto al salón y no se vaya a formar el desorden.

, ella presenta sus actividades, más ella no las sustenta

acompañada de otra niña

bajar al ritmo

en la puntualidad, la llegada al colegio, la participación de él

Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante

Cooperación entre estudiantes

Disminuir el nivel de exigencia en relación con el estudiante sin discapacidad

Flexibilizar la evaluación acorde a la condición del estudiante

Evaluación y promoción

Apoyo de compañeros de clase

Evaluación y promoción

Evaluación y promoción

Experiencia del docente en educación inclusiva

| | | | | | |
|----|---|--|---|--|---|
| | <p>Para ellos, para ese caso en particular seño, usted sabe que existe una Ley especial para ellos.</p> <p>Este año yo no le doy ética, le doy sociales, para el ha sido algo muy complejo, muy difícil, sin embargo, yo tengo en cuenta son las aptitudes de él, en la puntualidad, la llegada al colegio, la participación de él, porque el siempre participa, lo que no hace como es que se llama MMM, MMM es bueno donde uno lo esté poniendo, pero, el casi no participa. Yamil que no sirve casi, si participa.</p> | | | | |
| D7 | <p>Le comento que yo le coloco la actividad yo enseguida comienzo a evaluarla ya al final cuando ya se le va a promediar la la la nota en el simat entonces, por lo general de 3,0 3,20 no le el promedio porque ajá sé que no han dado mucho y hablé con la seño RRR y ella me dijo, sí esos niños lo que tiene es que ponerle sus notas para que ellos se sientan también bien y y en su casa también se sientan bien con con ese.</p> | <p>por lo general de 3, 3,20 no le el promedio porque ajá sé que no han dado mucho</p> | <p>Promoción al siguiente grado</p> | <p>Evaluación y promoción</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| D8 | <p>Bueno, la evaluación y promoción de esos niños a nosotros en la institución nos dijeron que esos niños ósea, van pasando van pasando de un curso a otro, pero, en realidad nosotros no tenemos una base que diga, este niño debe salir así así y así en el grado tal, así así así en el grado tal, ellos no tienen eso todavía implementado.</p> | <p>pasando de un curso a otro</p> <p>en realidad, nosotros no tenemos una base que diga, este niño debe salir así así y así en el grado tal, así así así en el grado tal, ellos no</p> | <p>Promoción al siguiente grado</p> <p>Vacíos y/o deficiencias al implementar la inclusión de personas con discapacidad</p> | <p>Evaluación y promoción</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |

tienen eso todavía implementado.

| ¿Qué ajustes se han realizado en la institución al acuerdo de convivencia en materia de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad? | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| | No, hasta el momento de ¿de convivencia? | No, hasta el momento | Inexistencia de ajustes para la inclusión en el acuerdo de convivencia | Ajustes al acuerdo de convivencia | Ajustes curriculares |
| D1 | <p>Inv. – Sí.</p> <p>No, el comité de convivencia que ya lo realizaron aquí, pero en materia de....</p> <p>Inv. - O sea, al acuerdo de convivencia no se le han realizado.</p> <p>Sí no, no.</p> | | | | |
| D2 | <p>Bueno inicialmente lo que producto de algunas insistencias lo que he visto que han intentado como que recoger identificarlos, quienes tienen quienes tienen esas dificultades, ahí hablaremos de la parte estadística, o sea, de quién quiénes son los que presentan discapacidad en alguno de la de las modalidades que ésta está dando al respecto. De pronto también he notado que han intentado eh incluirlos algunas de esa información, incluir alguno en la en lo que llaman por el proyecto educativo institucional y de pronto en el manual, digamos es como referenciarlos teóricamente para que cuando quizás en determinado momento toque cumplir o toque dar dar de pronto, el planteamiento de qué es lo que está pasando se note que de pronto están se está haciendo algo. Entonces yo lo lo asumo más bien del punto de vista</p> | <p>producto de algunas insistencias</p> <p>han intentado como que recoger identificarlos, quienes tienen esas dificultades</p> <p>incluir alguno en la en lo que llaman por el proyecto educativo institucional</p> <p>como referenciarlos teóricamente</p> | <p>Inicio de proceso por insistencia de docentes</p> <p>Recopilación de datos para referenciar y caracterizar a los estudiantes</p> <p>Incluir referentes en el proyecto educativo institucional</p> <p>Incluir información en el proyecto</p> | <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> <p>Ajustes al proyecto educativo institucional</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Ajustes curriculares</p> <p>Ajustes curriculares</p> |

| | | | | | |
|----|---|---|---|--|--|
| | <p>de como querer eh cumplir en en en lo en lo documental, en lo teórico, pero, creo que falta todavía el pedacito de la práctica o sea no creo que esa política de de trabajar con discapacidades o preparar todo el terreno todo lo que eso implica para no está todavía no apenas está como en los inicios digamos en en pañales falta mucho para que esto dé resultado y el trabajo se desarrolle como realmente la las exigencias de atención a esta población en sí.</p> | <p>educativo institucional</p> | <p>Ajustes al proyecto educativo institucional</p> <p>Falencias en la implementación del proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> | |
| D3 | <p>Sí se han venido, se han venido haciendo algunos ajustes en cuanto a las al PEI de la institución y a la normatividad de la misma, este siempre la institución ha tenido en cuenta la norma, pero como te digo, se ha socializado poco, muchos docentes la conocen, pero, de pronto de manera muy muy superficial entonces, yo pienso que sí falta todavía socializar más.</p> <p>Sí se está, se está trabajando en eso, todavía el manual de convivencia, yo pienso que un manual de convivencia tiene que ajustarse año tras año y tiene que de acuerdo a las circunstancias debe hacer ajustes y este y si estamos haciendo eso y pues por ahí el año pasado estuvimos trabajando la parte de comunidad y hablamos acerca de y hacíamos algunas propuestas con respecto a eso.</p> | <p>Sí se han venido, se han venido haciendo algunos ajustes en cuanto a las al PEI de la institución</p> <p>la institución ha tenido en cuenta la norma, pero como te digo, se ha socializado poco,</p> <p>hacíamos algunas propuestas con respecto a eso.</p> | <p>En proceso de ajuste</p> <p>Falta de socialización de la norma</p> <p>En proceso de ajuste</p> | <p>Ajustes al proyecto educativo institucional</p> <p>Apropiación de la normativa vigente sobre educación inclusión</p> <p>Ajustes al proyecto educativo institucional</p> | <p>Ajustes curriculares</p> <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> <p>Ajustes curriculares</p> |

| | | | | | |
|-----------|---|--|---|---|---|
| D4 | <p>¿Al manual de convivencia?, bueno muy poco estoy enterado de esto que me está comentando, lo que sí sé por ejemplo que los compañeros de estos niños si tienen respeto por ellos eso es lo único que por lo menos lo que yo he notado, saben que es su condición y son colaboradores, saben cuál es su condición y les ayudan y tratan de que ellos también estén a la par de los demás.</p> | <p>muy poco estoy enterado</p> | <p>Docentes desconocen la existencia de ajustes al acuerdo de convivencia</p> | <p>Ajustes al acuerdo de convivencia</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |
| D5 | <p>Seño nada, no tenemos esos ajustes, creemos que la institución está bastante rezagada en el tema, incluso si reciben los estudiantes con las condiciones que ellos tienen porque pues, hay que incluirlo, pero, no se busca la manera, no se busca las estrategias para que de verdad esos muchachos sean sean atendidos de manera adecuada, como corresponde, incluso, yo entiendo que en una de las otras jornadas hay estudiante que no puede caminar, pero, la institución no tiene adecuaciones para que ese muchacho se desplace dentro de la institución en una silla de ruedas sino, que hay muchos escalones, hay muchos pisos altos que tienen que estar cargándole, y de verdad esa es otra dificultad que se le agregue el problema que ya el joven tiene.</p> | <p>Seño nada, no tenemos esos ajustes, creemos que la institución está bastante rezagada en el tema</p> <p>hay estudiante que no puede caminar, pero, la institución no tiene adecuaciones para que ese muchacho se desplace dentro de la institución en una silla de ruedas</p> | <p>Inexistencia de ajustes al acuerdo de convivencia para la inclusión</p> <p>Adecuación de espacios para la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Ajustes al acuerdo de convivencia</p> <p>Dotación de recursos para el proceso de inclusión</p> | <p>Ajustes curriculares</p> <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> |
| D6 | | | | | |
| D7 | <p>Bueno a nivel de desde la institución si éste cuando tenemos la reunión eh se está implementando, pero,</p> | <p>cuando tenemos la reunión eh se está implementando,</p> | <p>Ajustes teóricos</p> | <p>Ajustes al acuerdo de convivencia</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| | <p>todavía no se ha hecho efectivo o sea en la en la sede de pronto, en la principal ya tenga más orientaciones de eso porque como usted sabe, nosotros vamos a la principal es cuando hay una reunión que nos convocan y entonces no tenemos tanto espacio.</p> <p>Los ajustes sí a través del PEI, se han hecho, pero, o sea no los conocemos así.</p> | <p>pero, todavía no se ha hecho efectivo</p> <p>nosotros vamos a la principal es cuando hay una reunión que nos convocan y entonces no tenemos tanto espacio.</p> <p>se han hecho, pero, o sea no los conocemos así.</p> | <p>Pocos espacios para comunicación institucional</p> <p>Poco conocimiento de los ajustes realizados</p> | <p>Percepción sobre la inclusión</p> <p>Ajustes al acuerdo de convivencia</p> | <p>Percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva</p> <p>Ajustes curriculares</p> |
| D8 | <p>No, tampoco tengo conocimiento de que se hayan hecho algún ajuste sobre eso eh, este si se han hecho por lo menos a mí no me lo han, no me lo han comunicado.</p> | <p>No, tampoco tengo conocimiento de que se hayan hecho algún ajuste sobre eso</p> | <p>Docentes desconocen la existencia de ajustes al acuerdo de convivencia</p> | <p>Ajustes al acuerdo de convivencia</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |
| <p>¿Qué ajustes se han realizado en la institución al sistema de evaluación y promoción de la institución en materia de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad?</p> | | | | | |
| D1 | <p>Si han tenido algunos criterios, pero, en si en si, no se están implementando, muy poco.</p> <p>No, no.</p> | <p>Si han tenido algunos criterios, pero, en si en si, no se están implementando</p> | <p>Falta de implementación de ajustes al sistema de evaluación y promoción.</p> | <p>Ajustes al sistema de evaluación y promoción</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |
| D2 | <p>Bueno, hay que ser sincero en esa en esta, en ese punto, no no no no no hay de pronto unos lineamientos claros y precisos alrededor de de cómo se va a promover, cómo se va a evaluar, y de cómo se va a promover a los estudiantes o sea eso realmente está casi sujeto a a lo que cada quien en su momento interpreta o cree que debe hacer, pero, como política institucional siento que que</p> | <p>no hay de pronto unos lineamientos claros y precisos alrededor de de cómo se va a promover, cómo se va a evaluar</p> <p>Prácticamente están siendo los mismos criterios como que</p> | <p>Inexistencia de lineamientos claros sobre evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad</p> <p>Inexistencia de lineamientos claros sobre evaluación y promoción de</p> | <p>Ajustes al sistema de evaluación y promoción</p> <p>Ajustes al sistema de evaluación y promoción</p> | <p>Ajustes curriculares</p> <p>Ajustes curriculares</p> |

| | | | | | |
|----|---|--|---|---|---|
| | <p>hay un vacío de cómo se evalúa y cómo se promueve. Prácticamente están siendo los mismos criterios como que para población normal. entonces siento que ahí en el del punto de vista de lo que se ha orientado, no hay claridad sobre esa parte.</p> | <p>para población normal</p> | <p>estudiantes con discapacidad</p> | | |
| D3 | <p>Bueno, en el asunto de evaluación de estos chicos bueno se ha avanzado, se ha avanzado algo esteee, desafortunadamente hay que decir que en años anteriores este encontrábamos chicos con bueno le notábamos en el aula ciertas ciertas comportamientos ciertas sospechas de de algunas en la misma bolsa que metíamos a todos discapacidades o dificultades que presentaba pero pues no nos damos a la tarea de pronto de consultar de manera médica de la parte médica un diagnóstico o algo así para estar seguro de que ese niño estaba con dificultades o no, y pues simplemente lo metíamos como como decía, entonces la evaluación de ellos era igual a la de los demás, entonces nohabía algo este eh discriminado digámoslo así.</p> <p>Establecido correcto, si porque el término que utilicé no era adecuado, o sea, no establecíamos algo especial para ellos para que ellos puedan ser evaluados de forma diferente acorde a sus capacidades entonces, este metíamos una sola bolsa y evaluamos a todos por igual</p> | <p>se ha avanzado algo</p> <p>no establecíamos algo especial para ellos para que ellos puedan ser evaluados de forma diferente</p> | <p>Existencia de algunos avances</p> <p>Inexistencia de lineamientos claros sobre evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Ajustes al sistema de evaluación y promoción</p> <p>Ajustes al sistema de evaluación y promoción</p> | <p>Ajustes curriculares</p> <p>Ajustes curriculares</p> |

y obviamente pues este eso no era la mejor forma entonces si esa era.

D4

Bueno en lo general, en cuanto a la parte de evaluación y promoción lo que entiendo es que por la discapacidad, es lo que se ha hecho, es lo que se hace y es lo que se ha hecho y es lo que se dice; por la discapacidad que presenta el muchacho, este no debe tener dificultad para ser promovido. Esa es

por la discapacidad que presenta el muchacho, este no debe tener dificultad para ser promovido.

Inexistencia de lineamientos claros sobre evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad

Ajustes al sistema de evaluación y promoción

Ajustes curriculares

D5

la que yo hasta el momento veo y creo que tenemos; por el muchacho tener una discapacidad, debe ser promovido. No sé si estemos de acuerdo, pero, es lo que yo siento que pasa. Incluso, este año ya se definió el primer periodo y no, un niño con estas discapacidades no puede ser promovido de manera que, bueno eh.

creo que no porque en realidad no se nos ha comentado

Falta de conocimiento por parte del docente sobre ajustes al sistema de evaluación y promoción

Ajustes al sistema de evaluación y promoción

Ajustes curriculares

Eh reprobado, de manera que bueno, ahí vamos con eso y de verdad si reprobamos los muchachos sin tener esos planes, sin tener esas estrategias el muchacho se va a sentir muy mal.

no se nos ha dicho, por ejemplo, esto es lo que hay que hacer en cuanto a la promoción de los estudiantes

Inexistencia de lineamientos claros sobre evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad

Ajustes al sistema de evaluación y promoción

Ajustes curriculares

Yo creo que no, creo que no porque en realidad no se nos ha comentado, estoy siendo lo más franco que puedo, eh desde que estoy aquí no sé me ha, no se nos ha dicho, por ejemplo, esto es lo que hay que hacer en cuanto a la promoción de los estudiantes, entonces, esa es la situación señor

hacemos el esfuerzo, los maestros estamos comprometidos

Esfuerzos por dar lo mejor de si

Sentimientos y emociones del docente

Experiencia del docente en educación inclusiva

queremos que no haya niño que esté por fuera del sistema educativo.

Esfuerzos por dar lo mejor de si

Sentimientos y emociones del docente

Experiencia del docente en educación inclusiva

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| | para ellos. En realidad, no se ve tan fácil el panorama, pero, hacemos el esfuerzo, los maestros estamos comprometidos porque queremos que no haya niño que esté por fuera del sistema educativo. | | | | |
| D6 | Si cuando cuando hacemos la la anualmente la la semana institucional, ahí cuando nos piden como se llama que que ajustemos, ahí se intenta hacer ese reajuste de ese sistema. Bueno el último sistema del IEE eh lo vi, lo vi, pero, de pasón y no lo leí bien sinceramente. Inv. Ok o sea, no me puede. Pero si está, si estaba, pero, estaba como, estaba muy resumido | se intenta hacer ese reajuste de ese sistema. lo vi, pero, de pasón y no lo leí bien sinceramente | Intentos por realizar ajustes al sistema de evaluación y promoción Falta de conocimiento por parte del docente sobre ajustes al sistema de evaluación y promoción. | Ajustes al sistema de evaluación y promoción Ajustes al sistema de evaluación y promoción | Ajustes curriculares Ajustes curriculares |
| D7 | No no no de eso no no tengo entendimiento de sí se evalúa no me han no han dicho, o a mí particularmente yo no me he enterado. | particularmente yo no me he enterado. | Falta de conocimiento por parte del docente sobre ajustes al sistema de evaluación y promoción | Ajustes al sistema de evaluación y promoción | Ajustes curriculares |
| D8 | No, no tengo conocimiento en ajustes en cuanto a eso. | no tengo conocimiento en ajustes en cuanto a eso. | Falta de conocimiento por parte del docente sobre ajustes al sistema de evaluación y promoción | Ajustes al sistema de evaluación y promoción | Ajustes curriculares |
| Describa los lineamientos institucionales para la atención y promoción de estudiantes con discapacidad en la institución. | | | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|--|---|---|
| D1 | <p>hasta el momento, yo no conozco unos lineamientos así institucionales que la que la institución haya decretado aquí vamos a hacer, no, no; los que nosotros eh como dije anteriormente, que hemos venido implementando, pero, de manera individual lo que cada uno puede hacer.</p> <p>De manera individual, a lo que cada uno pueda hacer, sí, pero, en sí profundamente institucionalmente, no.</p> | <p>no conozco unos lineamientos</p> <p>de manera individual o que cada uno puede hacer</p> <p>institucionalmente, no.</p> | <p>Falta de lineamientos institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad</p> <p>Esfuerzos por dar lo mejor de sí</p> <p>Falta de lineamientos institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Curriculum flexible</p> <p>Sentimientos y emociones del docente</p> <p>Curriculum flexible</p> | <p>Ajustes curriculares</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Ajustes curriculares</p> |
| | D2 | | | | |
| | D3 | <p>Bueno, lineamientos, como le digo, que estamos en proceso todo todo este estamos ahora ajustando cosas y de pronto en un principio no era pues, digamos así que no que no se le daba la debida atención a eso pero a pesar de estar en la norma y como le digo, falta mucho por hacer todavía pero, ya se está se está ajustando los lineamientos institucionales, se están ajustando y ahora pues que tenemos la trabajadora social, que es la única que tenemos como apoyo y pues nuestra coordinadora que está haciendo este unos estudios con respecto a inclusión eso pues obviamente se va a ver reflejado en y se está viendo ya reflejado en el avance y esperamos que avancemos mucho más, con respecto a eso a los lineamientos.</p> | <p>estamos ahora ajustando cosas</p> <p>no se le daba la debida atención a eso</p> | <p>Existencia de algunos avances</p> <p>Poca atención al tema de educación inclusiva</p> | <p>Percepción sobre la inclusión</p> <p>Curriculum flexible</p> |

| | | | | | |
|-----------|---|--|--|---|---|
| D4 | <p>No, por lo menos yo creo que los profesores nos damos cuenta en el momento en que entramos en el salón y bueno vemos los a los estudiantes físicamente primero y segundo ya al tiempo cuando estamos dictando las clases es que nos damos cuenta que tienen aprendizaje lento qué sé yo pero así que nos digan no, nada.</p> | <p>No</p> <p>los profesores nos damos cuenta en el momento en que entramos en el salón</p> | <p>Falta de lineamientos institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad</p> <p>Identificación de limitaciones en la práctica pedagógica</p> | <p>Curriculum flexible</p> <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> | <p>Ajustes curriculares</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| D5 | | | | | |
| D6 | <p>Seño yo lo voy a ser sincero, en lo que llevo corrido de la docencia aquí en San Pablo, donde yo veo que los docentes intentan palear la situación con estos estudiantes ha sido en sexto y séptimo, yo trabajé en 11 con CCC y a él lo trataban normal común y corriente como a un alumno más, para él no hay un trato preferencial a sabiendas de que el proceso de aprendizaje con él no era igual que los demás. Entonces yo ahora en la parte de arriba de 10 y 11 observo de que de que eso no se da, de pronto respondo por sexto y séptimo porque los compañeros docentes sí si lo hacen.</p> <p>O sea, yo no los conozco sinceramente y si y si lo hubieran no están en práctica.</p> | <p>los docentes intentan palear la situación</p> <p>a él lo trataban normal común y corriente como a un alumno más,</p> <p>yo no los conozco sinceramente y si y si lo hubieran no están en práctica</p> | <p>Esfuerzos por dar lo mejor de si</p> <p>Necesidad de estrategias inclusivas equitativas</p> <p>Falta de lineamientos institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Sentimientos y emociones del docente</p> <p>Practicas pedagógicas incluyentes</p> <p>Curriculum flexible</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Ajustes curriculares</p> |
| D7 | <p>Eh a nivel institucional que yo conozca no, no lineamientos eso no lo han dicho esto y esto no, como tal no lo han, no lo he escuchado ni siquiera</p> | <p>que yo conozca no, no lineamientos eso no lo han dicho</p> | <p>Falta de lineamientos institucionales para la atención de</p> | <p>Curriculum flexible</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |

| | | | estudiantes con discapacidad | | |
|--|--|--|---|---|---|
| D8 | <p>O sea, los lineamientos si existen, lo que no existe es es un método o una estrategia de como nosotros vamos a implementar eso.</p> <p>A nivel institucional.</p> <p>No no, no están claros</p> | <p>no existe es es un método o una estrategia de como nosotros vamos a implementar eso</p> | <p>Falta de lineamientos institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Curriculum flexible</p> | <p>Ajustes curriculares</p> |
| <p>¿Cómo ha sido la participación de los padres de estudiantes con discapacidad en el proceso de inclusión en la IETA?</p> | | | | | |
| D1 | <p>Bueno señor, le comento que aquí tenemos varios padres por ejemplo tenemos niños de que una madre también, yo diría que he hablado con la trabajadora social que también tiene, se podría decir que, los niños genéticamente llevan su discapacidad porque, la mamá también tiene problema; entonces eh esa niña yo la tengo en séptimo este año, el niño está en sexto, son dos hijos de la señora y la verdad es que los niños presentan la misma discapacidad de la madre entonces.</p> <p>Inv. - ¿Qué tipo de discapacidades?</p> <p>El niño, tiene necesidades educativas especiales, pero, en sí la niña no argumenta, o sea, todo lo que habla es incoherente, no habla cosas coherentemente, y la mamá también tiene esa dificultad, cómo se lo dije anteriormente, hay muchos padres como hay otros padres que sí están normal pero, hay muchos padres que no aceptan la</p> | <p>no aceptan la condición de su hijo</p> <p>eso dificulta el proceso</p> <p>nos hemos cansado de que lleven a los niños a los médicos</p> <p>se les ha orientado que cuando la persona se remite a un psiquiatra, un psicólogo no es porque está loco</p> <p>no quieren llevar a los niños a al médico</p> <p>Hay niños que han venido de Venezuela que, han traído su su certificación</p> | <p>Negación del padre de familia a reconocer la discapacidad de su hijo</p> <p>Poca participación del padre de familia</p> <p>Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad</p> <p>Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad</p> <p>Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad</p> | <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> <p>Participación o apoyo de la familia</p> <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> <p>Participación o apoyo de la familia</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>condición de su hijo ese es otra situación.</p> <p>Y eso dificulta el proceso y uno tiende a ayudar en esa parte entonces nos hemos cansado de que lleven a los niños a los médicos generales, a un médico general para que él la remita a a un psicólogo, a un psiquiatra y se les ha orientado que cuando la persona se remite a un psiquiatra, un psicólogo no es porque está loco, es porque necesita orientación y aun así no traen esa certificación.</p> <p>Sí señora, no se está contando porque los padres no quieren llevar a los niños a al médico en esa parte.</p> <p>Hay niños que han venido de Venezuela que, han traído su su certificación que venían con tratamientos de psicólogo y psiquiatra, bueno ya nosotros por lo menos ya tenemos una noción de que el niño padece tal discapacidad y.. pero aquí, los de aquí de de aquí de la institución de aquí de San Pablo, la verdad es que no, la mayoría no tienen ese esa certificación de un médico, de un especialista, la mayoría no lo tiene. Entonces sería como que orientar al padre en esa parte para que ellos acepten la la discapacidad que tiene su hijo porque no sé, hay muchos, hay unos que lo aceptan, otros no.</p> <p>Bueno, tenemos una niña en sexto, yo la tuve el año pasado en quinto</p> | <p>bueno ya nosotros por lo menos ya tenemos una noción de que el niño padece tal discapacidad</p> <p>la mayoría no tienen ese esa certificación de un médico.</p> <p>Entonces sería como que orientar al padre en esa parte para que ellos acepten la la discapacidad que tiene su hijo</p> | <p>Extranjeros si aportan reporte médico de la discapacidad</p> <p>Identificación de la discapacidad por sospecha del docente</p> <p>Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad</p> | <p>Certificación médica de la discapacidad</p> <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Bienestar del estudiante</p> <p>Bienestar del estudiante</p> |
|--|---|---|--|---|

esa niña la mamá trajo su certificación ya nosotros la conocemos le hemos hablado a los demás compañeros en esa parte, la niña no toma dictado, no toma dictado entonces nos toca hay veces quedarnos con ella para que ella escriba pero tiene un problema que cuando coge rabia ella se se irrita demasiado, es una niña que hay que sobrellevarla porque se desespera cuando la hacen eh irritar en ese en ese instante entonces, ya nosotros le hemos comentado a sus compañeritos que cuidado, que ella es de temperamento así entonces, hay que sobrellevarla en esa parte.

Entonces la mamá, la mamá a nosotros nos comentó que sí, que su hija que cuando coge rabia que ella es muy explosiva seño, trate de que los niños no la molesten tan en esa parte.

D2

D3

| | | | | | |
|--|---|---|--|-------------------------------------|--------------------------|
| | Bueno, obviamente hay que conectar al padre de familia, hay que involucrarlo en todo el proceso independientemente de que si el niño tenga discapacidades o tenga dificultades o no, el padre siempre debe estar inmerso en el proceso, esta es una comunidad bastante complicada, donde hay problemáticas diversas y el padre muy poco se involucra, acá es de ve al colegio a ver qué aprendes a que las seños o el profe te enseñe algo, y el padre aún piensa de que la obligación de la educación es del | hay que conectar al padre de familia, hay que involucrarlo en todo el proceso | Necesidad de vincular al padre en el proceso | Participación o apoyo de la familia | Bienestar del estudiante |
| | | una comunidad bastante complicada, donde hay problemáticas diversas | Problemáticas sociales | Situación socio familiar | Bienestar del estudiante |
| | | aún piensa de que la obligación de la | Necesidad de vincular al padre en el proceso | Participación o apoyo de la familia | Bienestar del estudiante |

docente y de la institución, sin embargo, este se está tratando, ahorita el trabajo de la de nuestra trabajadora social ha sido arduo, ha sido fuerte, porque ha encontrado todas estas dificultades y estamos tratando de involucrar más al padre, ahora con esta esta parte de los diagnósticos y eso pues entonces se está trabajando un poco más también con el padre de familia tratando de vincularlo en el proceso, de hacerlo consciente de toda la situación y que él juega un papel, la familia importante en todo el proceso, no sólo de los niños con dificultades sino, también de todo de toda la población y el proceso de educación es debe ser integral y estamos tratando de que el padre vuelque la mirada hacia la institución y que también sea consciente de que él es parte de todo el proceso entonces, estamos ahí en esa búsqueda, en esa lucha titánica de lograr vincular a los padres en todo ese proceso.

Claro que sí, sí muchas veces este hemos tenido estudiantes que han desertado, por falta de apoyo de los padres y de pronto su misma situación familiar, muchos de ellos este conviven, tienen familias disfuncionales, donde no viven uno de los padres o incluso, no vive con ninguno de los dos sino, que vive con abuelos con tíos o primos, entonces eso dificulta y la misma situación conflictiva de la casa, del

educación es del docente

el trabajo de la de nuestra trabajadora social ha sido arduo

se está trabajando un poco más también con el padre de familia tratando de vincularlo en el proceso

hemos tenido estudiantes que han desertado, por falta de apoyo de los padres

familias disfuncionales,

Vinculación o acompañamiento de la docente de apoyo en el proceso

Necesidad de vincular al padre en el proceso

Necesidad de vincular al padre en el proceso

Disfuncionalidad familiar

Orientación profesional al estudiante en condición de discapacidad

Participación o apoyo de la familia

Participación o apoyo de la familia

Situación socio familiar

Bienestar del estudiante

Bienestar del estudiante

Bienestar del estudiante

Bienestar del estudiante

| | | | | | |
|----|--|---|--|--|---|
| | hogar pues, eso genera este ciertos comportamientos en ellos que no les favorecen, entonces eso también desmotiva a los muchachos al sentirse solos al sentirse que no tienen apoyo entonces, ellos pues se sienten desmotivado y terminan yéndose de la institución. | | | | |
| D4 | <p>Yo digo que sí, en el caso de las guías que se le enviaban al estudiante en aquel entonces durante la pandemia la señora Nubia primero las miraba y ella le hacía cambios a la guía.</p> <p>Bueno la verdad es que no sé qué tipo de cambio pero bueno cosas como más fáciles o que se adaptarán a ella para que ella esté tratando de hacerlo lo que más pudiera. En verdad no sé qué cambios le hacía pero sí le hacía cambios a la guía obviamente pues y así nos lo decía no hagan guías complicadas o extensas, sino que para ella eran diferentes, entonces prácticamente eso era lo que ella hacía, hacerlo más fácil para ella.</p> | hacia cambios a la guía | Vinculación o acompañamiento de la docente de apoyo en el proceso | Orientación profesional al estudiante en condición de discapacidad | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D5 | <p>Muy pobre señora, muy pobre, es una lucha traer al padre qué se siente incluso con la trabajadora social. Es una lucha que traigan los certificados médicos, una lucha que lleven el muchacho al médico para que certifique. El padre está muy alejado, muy alejado, o sea, él entrega al muchacho a la institución, le entrega al muchacho a la institución, que acá se compongan</p> | <p>es una lucha traer al padre</p> <p>Es una lucha que traigan los certificados médicos</p> <p>le entrega al muchacho a la institución, que acá</p> | <p>Necesidad de vincular al padre en el proceso</p> <p>Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad</p> | <p>Participación o apoyo de la familia</p> <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> <p>Participación o apoyo de la familia</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> <p>Bienestar del estudiante</p> <p>Bienestar del estudiante</p> |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|---|
| | <p>como puedan, que hagamos lo que podamos porque somos maestros y el maestro tiene que hacer de todo, para poder solventar muchas situaciones que no nos corresponden. Porque yo digo, mientras a uno no lo capaciten para atender a ese tipo de población, no estamos bien, no estamos bien, aunque nos toque por el quehacer pedagógico que nos, que nos cubre.</p> | <p>se compongan como puedan mientras a uno no lo capaciten para atender a ese tipo de población, no estamos bien</p> | <p>Necesidad de vincular al padre en el proceso</p> <p>Necesidad de formación en la atención de estudiantes con discapacidad</p> | <p>Capacitación docente en educación inclusiva</p> | <p>Formación pedagógica en educación inclusiva</p> |
| D6 | <p>Como yo lo veo ha sido bastante duro hacen falta una escuela de padres para concientizar acerca de la necesidad de todos desde cómo educar y cómo ayudar a estos alumnos o pero llevamos tiempo de hablar de una escuela de padres pero hablamos y hablamos de las colocamos en la en la evaluación institucional pero eso queda en el papel.</p> | <p>ha sido bastante duro hacen falta una escuela de padres</p> | <p>Necesidad de vincular al padre en el proceso</p> | <p>Participación o apoyo de la familia</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |
| D7 | <p>Mi seño, la participación de de los padres de estos niños se podría decir que es totalmente nula en el sentido de que cualquier información que uno le pida, se lo manda uno por escrito, nada, me ha tocado de llegar a la casa, estaba buscando los números de teléfono para contactarlo con la trabajadora social y se lo pedía y se lo pedía. Al fin tuve que ir a su casa a buscar ese número, pero, se preocupan poco por eso niños los padres.</p> | <p>la participación de de los padres de estos niños se podría decir que es totalmente nula</p> <p>nada, me ha tocado de llegar a la casa,</p> <p>se preocupan poco por eso niños los padres.</p> | <p>Poca participación del padre de familia</p> <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> <p>Poca preocupación por sus hijos</p> | <p>Participación o apoyo de la familia</p> <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> <p>Participación o apoyo de la familia</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> <p>Bienestar del estudiante</p> <p>Bienestar del estudiante</p> |
| D8 | ¿Cómo fue el trabajo durante la pandemia? | | | | |

D1
D2
D3

D4

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Bueno primero que todo la familia de ella me llamaba a mí porque ellos estaban preocupados que yo en aquel entonces y pues yo hablaba con la hermana y yo le decía, pero cómo le ayudas tú a ella, obviamente buscaba esa ayuda de ella porque obviamente estábamos a la distancia , pero yo le decía a ella ¿qué tienen ustedes? ¿cómo le pueden ayudar a ella? porque yo mandaba las guías y ella la transcribía en su cuaderno es lo único que hacía ella por el momento, pero entonces la hermana me decía que le ayudaba, le hablaba le repetía, pero sinceramente no sé cómo hacían esas guías , la verdad no sé porque al igual que yo ellos no eran capacitados para ello y ella le leía incluso, yo no sé si ella escuchaba, no se sinceramente no sé, pero bien ponían su granito de arena desde allá y yo de acá desde mi casa. Yo no hablaba con ella, solamente la veía en las videollamadas. Ella trataba de decirme las cosas pero como yo no soy capacitado en eso , pero bueno si se pudo. Afortunadamente pues sí tiene compañía de la familia en este caso de la hermana, pero que la hermana también quizás va con ellos como para pedir más ayuda porque ella tampoco sabe. | buscaba esa ayuda de ella porque obviamente estábamos a la distancia no sé cómo hacían esas guías ellos no eran capacitados para ello ponían su granito de arena desde allá Ella trataba de decirme las cosas como yo no soy capacitado en eso | Colaboración de la familia Colaboración de la familia Falta de formación de la familia Colaboración de la familia Dificultad para comunicarse con estudiante que presenta discapacidad auditiva Falta de capacitación al docente | Trabajo durante la pandemia por COVID 19 Trabajo durante la pandemia por COVID 19 Trabajo durante la pandemia por COVID 19 Trabajo durante la pandemia por COVID 19 Sentimientos y emociones del docente Capacitación docente en educación inclusiva | Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Experiencia del docente en educación inclusiva Formación pedagógica en educación inclusiva |
|--|---|--|---|---|

| | | | | | |
|--------------------------------|--|---|---|--|--|
| D5 | Si seño, pero, vemos que fue algo, una participación no real, porque en realidad durante la pandemia ¿que se hacía?, que se hacía reuniones virtuales donde los muchachos estaban ahí, pero, no decía ni una palabra, eh si se ponían actividades escritas, las actividades venían, pero, estamos conscientes y seguros de que ellos no las realizaban. Igualmente, no se podía también, no se podía digamos pedirle al muchacho de una manera virtual que demostrara que él hizo eso, igual tenemos en cuenta el retraso o la discapacidad que tiene. | una participación no real | Poca participación del estudiante | Trabajo durante la pandemia por COVID 19 | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | | se hacía reuniones virtuales donde los muchachos estaban ahí, pero, no decía ni una palabra | Poca participación del estudiante | Trabajo durante la pandemia por COVID 19 | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D6 | Bueno LLL, voy a ser sincero LLL casi no se conectaba. | casi no se conectaba. | Poca participación del estudiante | Trabajo durante la pandemia por COVID 19 | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| | LLL casi era una rareza que se conectara; entonces, , no fue posible interactuar con él desde el punto de vista virtual. | no fue posible interactuar con él | Poca participación del estudiante | Trabajo durante la pandemia por COVID 19 | Experiencia del docente en educación inclusiva |
| D7 | | | | | |
| D8 | | | | | |
| Aportes de la docente de apoyo | | | | | |
| D1 | D1 - Bueno la trabajadora social en un vamos a ponerle como en 30% más o menos le pongo yo que la seño nos ha colaborado, porque la verdad es que es demasiado, tampoco ella no tiene una orientación así y hay tantas, tantas familias disfuncionales en nuestra institución, hay estudiantes con problemas de esquizofrenia, hay estudiantes con bastantes necesidades educativas | en 30% más o menos | Necesidad de mayores aportes de la docente de apoyo | Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes | Bienestar del estudiante |
| | | es demasiado, ella no tiene una orientación así | Necesidad de personal especializado | Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las | Bienestar del estudiante |

| | | | | | |
|----|--|---|--|---|---|
| | <p>especiales y lastimosamente nosotros no contamos con un personal capacitado para esos niños y demasiado hacemos nosotros porque la verdad es que nosotros hacemos demasiado aquí somos psicólogos, somos doctores, de todo, psiquiatra, demasiado hacemos nosotros.</p> | <p>familias disfuncionales</p> <p>lastimosamente nosotros no contamos con un personal capacitado para esos niños</p> <p>y demasiado hacemos nosotros porque la verdad es que nosotros hacemos demasiado aquí somos psicólogos, somos doctores, de todo, psiquiatra, demasiado hacemos nosotros.</p> | <p>Disfuncionalidad familiar</p> <p>Necesidad de personal especializado</p> <p>Necesidad de personal especializado</p> | <p>necesidades de los estudiantes</p> <p>Situación socio familiar</p> <p>Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> <p>Bienestar del estudiante</p> |
| D2 | <p>Ha habido ha habido en ese aspecto, han habido de pronto algunos encuentros ligeros, someros sobre eso no digamos como con esa regularidad como debería ser, digamos ella lo que lo poco que he hablado con ella sobre el tema, ella nos ha dicho cómo tratar de trabajarla o sea, como orientar algunas cositas, pero, siento que eso como digo es una etapa incipiente porque se requieren un poquito de más formalidad y de más profundidad en ese manejo. Porque no es solamente decirle al estudiante "mire trate de tratarlo con cariño, trate de tratarlo con con amor, sabes que el viene de una condición</p> | <p>encuentros ligeros, someros</p> <p>cómo tratar de trabajarla o sea, como orientar algunas cositas,</p> <p>se requieren un poquito de más</p> | <p>Necesidad de mayores aportes de la docente de apoyo</p> <p>Necesidad de mayores aportes de la docente de apoyo</p> | <p>Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes</p> <p>Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes</p> <p>Consolidación de un equipo interdisciplinario en</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> <p>Bienestar del estudiante</p> <p>Bienestar del estudiante</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---------------------------------|
| <p>especial, sino, que además de eso, del amor y cariño que son la parte afectiva que es importantísima porque sería ayudarlo también, o sea, el afecto a una persona que se siente con limitaciones le ayudaría bastante, pero, resulta que él como persona necesita también la doble situación, o sea, que atienda para que se sienta querido, que sienta que puede producir, sea productivo, pero también sienta que lo que le desarrollen algunas habilidades en medio de sus dificultades</p> | <p>formalidad y de más profundidad</p> | <p>Necesidad de formalizar los procesos de apoyo</p> | <p>función de las necesidades de los estudiantes</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |
| <p>Siento que todavía ese paso no lo hemos tenido así como yo lo llamo formal sino incipiente, ideas ligeras que se comentan como tratar de pero, de la generalidad, no exactamente desde lo específico como tal.</p> | <p>ideas ligeras que se comentan como tratar de pero, de la generalidad, no exactamente desde lo específico como tal.</p> | <p>Potenciar sus habilidades</p> | <p>Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |
| <p>Hay niños que han venido de Venezuela que, han traído su su certificación que venían con tratamientos de psicólogo y psiquiatra, bueno ya nosotros por lo menos ya tenemos una noción de que el niño padece tal discapacidad y.. pero aquí, los de aquí de de aquí de la institución de aquí de San Pablo, la verdad es que no, la mayoría no tienen ese esa certificación de un médico, de un especialista, la mayoría no lo tiene.</p> | <p>han venido de Venezuela que, han traído su su certificación</p> | <p>Necesidad de mayores aportes de la docente de apoyo</p> | <p>Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |
| <p>Entonces sería como que orientar al padre en esa parte para que ellos acepten la la discapacidad que tiene</p> | <p>la mayoría no tienen ese esa certificación de un médico, de un especialista</p> | <p>Extranjeros si aportan reporte médico de la discapacidad</p> | <p>Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |
| | <p>sería como que orientar al padre en esa parte para que ellos acepten la la discapacidad que tiene su hijo</p> | <p>Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad</p> | <p>Participación o apoyo de la familia.</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |
| | | <p>Negación del padre de familia a reconocer la discapacidad de su hijo</p> | <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |

su hijo porque no sé, hay muchos,
hay unos que lo aceptan, otros no.

Bueno, tenemos una niña en sexto,
yo la tuve el año pasado en quinto
esa niña la mamá trajo su
certificación ya nosotros la
conocemos le hemos hablado a los
demás compañeros en esa parte, la
niña no toma dictado, no toma
dictado entonces nos toca hay veces
quedarnos con ella para que ella
escriba pero tiene un problema que
cuando coge rabia ella se se irrita
demasiado, es una niña que hay que
sobrellevarla porque se desespera
cuando la hacen eh irritar en ese en
ese instante entonces, ya nosotros le
hemos comentado a sus
compañeritos que cuidado, que ella
es de temperamento así entonces,
hay que sobrellevarla en esa parte.

D3

D4

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| D5 | La docente de apoyo excelente la que tenemos, una persona con mucha experiencia, con mucha sabiduría, sin embargo, a ella le han asignado todo tipo de actividades, esa esa muchacha no tiene la oportunidad de dedicarle el tiempo a los estudiantes que merecen; porque en realidad ella es docente de apoyo y también a veces este, participa en actividades de disciplina o de indisciplina de los muchachos. A ella le toca abarcar mucho, pero, como profesional ella es excelente y dentro de lo poco que nos puede decir, nos sirve bastante. Pero, esta es una institución grande para una docente de apoyo con tanto estudiante con problemas | esa muchacha no tiene la oportunidad de dedicarle el tiempo a los estudiantes que merecen A ella le toca abarcar mucho, pero, como profesional ella es excelente y dentro de lo poco que nos puede decir, nos sirve bastante. esta es una institución grande para una docente de apoyo con tanto estudiante con problemas. | Necesidad de personal especializado Vinculación o acompañamiento de la docente de apoyo en el proceso Problemáticas sociales | Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes Situación socio familiar | Bienestar del estudiante Bienestar del estudiante Bienestar del estudiante |
| | D6 | | | | |
| | D7 | Bueno ante todo primero con los padres de los niños que tienen el problema y luego me ha dado algunas pautas a seguir de cómo los debo tratar que con cuidado que con delicadeza con todo, esas son las orientaciones que. | me ha dado algunas pautas a seguir de cómo los debo tratar que con cuidado que con delicadeza con todo, esas son las orientaciones | Necesidad de mayores aportes de la docente de apoyo | Consolidación de un equipo interdisciplinario en función de las necesidades de los estudiantes |
| D8 | | | | | |
| Conocimiento de la existencia de diagnósticos. | | | | | |
| D1 | Sí señora, no se está contando porque los padres no quieren llevar a los niños a al médico en esa parte. | no quieren llevar a los niños a al médico | Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad | Sensibilización ante la discapacidad del estudiante | Bienestar del estudiante |
| | Hay niños que han venido de Venezuela que, han traído su su certificación que venían con tratamientos de psicólogo y | han venido de Venezuela que, han | Extranjeros si aportan reporte | Participación o apoyo de la familia | Bienestar del estudiante |

psiquiatra, bueno ya nosotros por lo menos ya tenemos una noción de que el niño padece tal discapacidad y.. pero aquí, los de aquí de de aquí de la institución de aquí de San Pablo, la verdad es que no, la mayoría no tienen ese esa certificación de un médico, de un especialista, la mayoría no lo tiene. Entonces sería como que orientar al padre en esa parte para que ellos acepten la discapacidad que tiene su hijo porque no sé, hay muchos, hay unos que lo aceptan, otros no.

Inv. - Y aquellos que traen que traen el diagnóstico que ya sabe usted qué, bueno que se tiene ¿cómo es su proceso o sea como él le colaboran en cuál es su participación?

Bueno, tenemos una niña en XXXX, yo la tuve el año pasado en quinto esa niña la mamá trajo su certificación ya nosotros la conocemos le hemos hablado a los demás compañeros en esa parte, la niña no toma dictado, no toma dictado entonces nos toca hay veces quedarnos con ella para que ella escriba pero tiene un problema que cuando coge rabia ella se se irrita demasiado, es una niña que hay que sobrellevarla porque se desespera cuando la hacen eh irritar en ese en ese instante entonces, ya nosotros le hemos comentado a sus compañeritos que cuidado, que ella

traído su su certificación

de aquí de San Pablo, la verdad es que no

hay unos que lo aceptan, otros no.

médico de la discapacidad

Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad

Negación del padre de familia a reconocer la discapacidad de su hijo

Sensibilización ante la discapacidad del estudiante

Sensibilización ante la discapacidad del estudiante

Bienestar del estudiante

Bienestar del estudiante

es de temperamento así entonces, hay que sobrellevarla en esa parte.

D2

En algunos casos, en algunos casos este no en todos porque, bueno sí, se les está pidiendo actualmente el diagnóstico a los padres pero, la comunicación de la parte administrativa hacia los docentes sobre las dificultades que muestran los muchachos o qué se diagnosticaron los muchachos muy poco conocemos, entonces hay como que una ruptura de comunicación entre esos diagnósticos que ya conocen el personal y eh pero, que muchos docentes no lo conocemos entonces ahí esa parte sí hay que mejorar la parte de comunicación y también nos ha faltado sentarnos este para diseñar estrategias para resolver por lo menos como le digo hasta donde podamos con escasos recursos que tenemos pues le brindamos pues la mejor atención posible a esos chicos.

se les está pidiendo actualmente el diagnóstico a los padres

muchos docentes no lo conocemos

nos ha faltado sentarnos este para diseñar estrategias

le brindamos pues la mejor atención posible

En la actualidad se solicita diagnóstico a estudiantes identificados con posible discapacidad

Informar al docente sobre la existencia de reporte médico en la institución

implementar estrategias pedagógicas para el aprendizaje

Esfuerzos por dar lo mejor de sí

Certificación médica de la discapacidad

Certificación médica de la discapacidad

Practicas pedagógicas incluyentes

Sentimientos y emociones del docente

Experiencia del docente en educación inclusiva

D3

| | | | | | |
|----|---|---|--|--|---|
| D4 | <p>En este caso seño TTT, sí va más allá obviamente y ella pregunta dónde están los diagnósticos de este estudiante y obviamente pues algunos si lo tienen, algunos no dicen nada algunos padres no dicen nada, por qué no sé, sinceramente no sé y por esa vez uno no sabe si es niño o niña tiene esa condición.</p> <p>Exacto, uno intuye que tiene alguna dificultad porque con su rendimiento, por su forma o que se yo. Pero en general no, sinceramente no tenemos como saber eso. Pero obviamente cuando ya es un caso específico ay sí, porque la seño TTT nos dice este tal niño de tal curso porque el seguimiento que le lleva como es bueno, ella nos dice a nosotros entonces por eso uno colabora más o se centra más en esos niños que con esa discapacidad.</p> | <p>seño TTT, sí va más allá</p> <p>ella pregunta dónde están los diagnósticos</p> <p>uno no sabe si es niño o niña tiene esa condición.</p> <p>uno intuye que tiene alguna dificultad</p> <p>sinceramente no tenemos como saber eso.</p> | <p>Vinculación o acompañamiento de la docente de apoyo en el proceso</p> <p>En la actualidad se solicita diagnóstico a estudiantes identificados con posible discapacidad</p> <p>Crear conciencia sobre la necesidad del reporte médico de la discapacidad</p> <p>Identificación de la discapacidad por sospecha del docente</p> | <p>Orientación profesional al estudiante en condición de discapacidad</p> <p>Certificación médica de la discapacidad</p> <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> <p>Certificación médica de la discapacidad</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> <p>Bienestar del estudiante</p> <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| | D5 | | | | |
| D6 | <p>Nada más conozco el reporte de LLL, que es de 704 y el reporte de MMM, el reporte de SSS no lo conozco.</p> | <p>no lo conozco</p> | <p>Falta de reportes médicos que diagnostiquen la discapacidad</p> | <p>Certificación médica de la discapacidad</p> | <p>Experiencia del docente en educación inclusiva</p> |
| D7 | <p>No tampoco no lo han traído, ese otro cuento que que que mañana que pasado y nunca lo han llevado a la institución, ni a la principal ni a la sede, o sea, no están diagnosticados, que a través del carné yo digo a través de su mismo carné ustedes pueden hacer esas vueltas.</p> | <p>nunca lo han llevado a la institución</p> | <p>Falta de reportes médicos que diagnostiquen la discapacidad</p> | <p>Sensibilización ante la discapacidad del estudiante</p> | <p>Bienestar del estudiante</p> |

Anexo D – 1
Respuestas de validación de los
informantes clave

¿Considera que los hallazgos expuestos están en concordancia con lo expresado por usted en la entrevista basado en su experiencia en atención de estudiantes con discapacidad? explique su respuesta.

D1 Si, porque no contamos con un personal capacitado para realizar la orientación de los estudiantes que presentan discapacidad.

D2 Si recoge adecuadamente lo que yo pienso y conceptúo acerca de lo que he observado en materia de adopción y en mi ejercicio personal, de la implementación de la política de inclusión de acuerdo a lo establecido en la normatividad. Su aplicación en la Institución en estos momentos se puede interpretar más, como un acto de formalidad y no de objetividad, es decir, es para llenar un requisito que demanda la ley, pero se hace de manera desarticulada e improvisada por todas las razones suficientemente expuestas en este proyecto, lo que trae como consecuencia, un distanciamiento importante del fin que se persigue; sencillamente porque no lo estamos haciendo bien.

D3 Sí, los hallazgos expuestos son concordantes y recogen las ideas esenciales expresadas por mí en la entrevista.

D4 Si están en concordancia sabiendo aún que nos hace falta capacitación, pero lo más importante es que sabemos la dificultad, y se hace lo más adecuado para ayudar los procesos de aprendizajes de estos estudiantes.

Mas bien como docente hacemos lo que esté a nuestro alcance; ya sea teniendo en cuenta las estrategias nuestras y/o lo que hacen otros compañeros docentes.

D5 Estoy de acuerdo, toda vez que, mis inquietudes planteadas están inmersas en los hallazgos abordados y que recogen de manera adecuada los problemas que la inclusión presenta y pueda ser efectiva.

D7 Ha sido una experiencia muy linda ya q nunca había tenido la oportunidad de trabajar con niños con discapacidad

2. ¿De qué manera los aportes de esta investigación favorecerían su práctica pedagógica en la atención de estudiantes con discapacidad?

D1 Desde el momento en que esta propuesta se haga visible y se comience a realizar.

D2 En mi opinión, en dos aspectos específicos: 1. Permitiría obtener la formación adecuada para identificar niños con capacidades Educativas especiales y; 2. Aplicar en mi práctica pedagógica una atención adecuada a la población con capacidades Educativas especiales o diferentes y de

esta manera, ayudar a su formación y crecimiento en medios de sus limitaciones para garantizar una verdadera inclusión social.

D3 Al revelar nuestra realidad como institución y como docente, nos deja mucho más claro los aspectos en los que hemos avanzado y en los que aún no hemos despegado, esto contribuye a que ya estemos un poco más enfocado en lo que debemos hacer, las herramientas que necesitamos para hacer y lo que podemos lograr haciéndolo bien.

D4 Favorecen porque por medio de estos estudios e investigaciones nos da a conocer qué dificultades tenemos, que hay enfatizar, pero antes buscar las soluciones necesarias para que estos proyectos cumplan y se obtengan beneficios.

D5 Podemos asumir con mayor claridad y precisión la forma como abordaremos la educación del menor, es decir, de manera integral impartiremos en una formación más completa que repercutirá en su futuro.

D7 Los aportes de esta investigación me han fortalecido más mi práctica pedagógica, porque me han dado más herramientas

3. Desde su opinión, ¿De qué manera esta investigación podría contribuir con mejoras en la implementación de la educación inclusiva en la IETA de San Pablo?

D1 Si se hace visible la propuesta, a nuestra institución llegarían personal idóneo, para orientar a los estudiantes con discapacidad.

D2 Al identificar las debilidades que tenemos en la implementación de la política de inclusión en nuestra institución, podemos diseñar un plan de mejora en todos los aspectos comprometiendo a cada uno de los actores responsables: Autoridades Educativas, Directiva de la institución y comunidad educativa en general. Pienso que, identificando el problema, atendiendo de manera adecuada y cada uno haciendo responsablemente lo que le compete, esto permitiría un avance significativo en la atención e implementación de la política de inclusión en la Institución y este trabajo de investigación persigue este propósito.

D3 Reorientando los enfoques de implementación de la misma. Estimulando la gestión ante los entes competentes que deben apoyar y acompañar los procesos.

D4 Ayuda a que nos informa cuál es la problemática de estos estudiantes, sabiendo sus necesidades y posteriormente buscar correctivos que ayuden a desarrollar sus capacidades.

D5 A partir de esta investigación la institución debe buscar apropiarse de las herramientas necesarias para que la inclusión, no sea una condición en el papel, si tenemos en cuenta, que para ninguna de las manifestaciones de los jóvenes en necesidades educativas son atendidas

adecuadamente, lo que la ubica en una institución carente de programas reales para atender necesidades especiales

D7 Primero que todo la IETA de San pablo debería tener una política institucional sobre la educación inclusiva. Ahora con esta investigación creo que es una oportunidad muy importante para ponerla en práctica por parte de los docentes de la IETA.

4. ¿Qué recomendaciones haría usted para lograr la participación del padre de familia en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad?

D1 Activar la escuela de padres, considero que con ésta logramos orientar al padre de familia sobre la discapacidad de los estudiantes y así lograremos más compromiso de su parte.

D2 Básicamente recomendaría tres: 1. Talleres de capacitación encaminados a brindar herramientas concretas que le permita al padre de familia adquirir los conocimientos necesarios para identificar comportamientos anormales de sus hijos y de esta manera buscar ayuda o apoyo profesional para diagnosticar si existe o no, una discapacidad. 2. Sensibilizar a los padres de que acepten las discapacidades de sus hijos cuando se presenten porque esto permite atender o buscar ayuda profesional cuanto se corrobore que su hijo posee una discapacidad. 3. Crear una red con todos los padres que tienen hijos con discapacidades diagnosticados, con el fin de que puedan compartir experiencias y orienten a los demás padres que aún no tienen hijos con esas limitaciones

D3 Implementar campañas de concientización para: Lograr que los padres reconozcan la condición de sus hijos y acepten buscar ayuda idónea y profesional para ellos. Lograr que se reconozcan como parte fundamental del proceso educativo y de apoyo para sus hijos.

D4 Primero que todo que estos padres sean conscientes que sus hijos tienen dicha discapacidad y tengan más compromisos y no dejen solo a los profesores y al colegio En su desarrollo como estudiantes.

D5 A través de encuentros quincenales, dictándoles charlas de concientización, donde les quede claro que la inclusión la ponen práctica varios actores, que no necesariamente es una condición que deba asumir solo el gobierno a través de las instituciones.

D7 Primero reunión con los padres de familia que tengan hijos con discapacidad segundo: Que todos los niños con discapacidad tengan su diagnóstico. Tercero: El apoyo por parte de los padres y de la IETA de estos niños con discapacidad, y q no dejen a el docente solo en este proceso.

5. Desde su percepción ¿qué aspectos cree usted faltó incluir entre los hallazgos y que podrían ser de utilidad para la investigación?

D1 Llevar una evaluación coherente de los resultados de la propuesta, para así mirar si estamos dándole utilidad.

D2 Además de la no aceptación de los padres de familia relacionada con la discapacidad de los padres, se hace necesario agregar como elemento adicional, el escaso conocimiento que tienen éstos de sus hijos que no les permiten identificar de manera oportuna, las actitudes o comportamientos especiales que presentan. Esto se puede interpretar como descuido. Además, no hay que desconocer que, en la misma proporción a lo anterior, está la baja formación que poseen para descubrir dichas discapacidades.

D3 Considero que los aspectos tratados en la investigación son pertinentes y que la investigación se le ha dado el enfoque adecuado.

D4 Bueno creo que se abordaron los factores de esta problemática en todos los aspectos simplemente es hacer un seguimiento de estos estudiantes cuando ya dejan de estudiar en la institución, y así concluir si se hizo un trabajo bueno

D5 Evaluar constantemente el proceso del programa de inclusión para ir analizando si se están obteniendo resultados, y poder tomar medidas.

D7 Bueno los aspectos planteados en esta investigación son muy importantes, por tal razón debemos ponerlos en práctica para ver cómo nos va y después ver que aspecto podemos incluir.

Anexo E – 1
Síntesis curricular de la autora y
tutora

Autora

Dayra Esther Iriarte Pérez, identificada con cédula de ciudadanía # 45.761.356 expedida en Cartagena, Trabajadora Social (1998) y Especialista en Gestión Gerencial (20018) de la Universidad e Cartagena de la universidad de Cartagena, Magister en educación con mención en Currículum e innovaciones didácticas de la Universidad de Artes y Ciencias sociales (ARCIS) de Chile (2017). Ha realizado diplomados en: Neuropedagogía con la Universidad de Atlántico (2021), Competencias TIC para una educación de calidad: por los Ministerios de Tecnologías de la información y las comunicaciones y de Educación Nacional de Colombia, (2012), Docencia Universitaria con la Corporación universitaria regional del caribe - IAFIC (2008), Competencias pedagógicas para profesionales no licenciados, en la Corporación Universitaria regional del Caribe IAFIC. (2008), Etnoeducación e interculturalidad en la Corporación Jorge Artel de Cartagena, (2006)

Con una experiencia laboral de 16 años como docente de aula del municipio de María la baja, Fue Coordinadora de la oficina de Participación Ciudadana y Asuntos Comunitarios en la alcaldía de Arjona Bolívar. Publicó un artículo científico denominado Análisis referencial sobre la percepción de educación inclusiva para personas con discapacidad, revista Gaceta Pedagógica # 41 (2021)

Tutora

Xiomara Rojas, Doctorado en Educación, Magíster en Educación Mención Orientación, Profesora de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje, Maestra de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje (UPEL-IPC). Postdoctorado en Investigación UPEL-Maracay, Diplomado en Metodología de la Investigación UPEL-IPC. Diplomada formación de tutores escolares para colegios inclusivos. Profesora de Pregrado y Postgrado (UPEL-IPC) adscrita al Departamento de Pedagogía, en la Cátedra Orientación Educativa. Profesora de Postgrado: Programa de la Maestría en Educación mención Orientación Educativa UPEL-IMP Mérida. Profesora de Postgrado: Asesor-tutor-jurado en el Programa Educación mención Procesos de Aprendizaje y Gerencia Educativa. Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Profesora de Postgrado en el Programa Doctorado en Educación: UPEL-IPC Convenio: UPEL-IPC-Polinorte Cartagena Colombia. Profesora del Diplomado en Metodología de Investigación. Profesora del Módulo de Iniciación Universitaria. Instituto Universitario IUTA Profesora del Curso Competencias Interactivas en TIC Subdirección de Extensión UPEL-IPC. Miembro activo de la Comisión Editorial de la Revista Gaceta de Pedagogía UPEL-IPC. Publicación de Artículos en revistas como autora de investigaciones y publicaciones. Miembro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4213-6614>. Miembro activo de la Línea de Investigación Desarrollo del Talento Organizacional (LIDTOR). Miembro activo en Proyectos de Investigación financiado y no financiado UPEL-IPC. Organizadora, Asistente, Forista y Ponente en Eventos de Investigación de carácter Nacional e Internacional. Asesora, Tutora y Jurado en Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctoral. Asesora en Orientación Educativa. Manejo de Tecnología en Programas de Microsoft Office Word, Power Point, Excel. Uso de Herramientas de Internet: Web Whatsapp.com, Google Classroom, Google Duo, Jitsy, Google Teams, Google Meet, Zoom, Twitter, Telegram, Instagram, Correo electrónico (Hotmail.com-Gmail.com) entre otras plataformas. Manejo del Software Estadístico Multilenguaje Full versión actualizada, diseñado para las Ciencias Sociales (SPSS). Manejo de equipos Tecnológicos: Impresoras EPSON, HP, Videos Tutoriales YouTube, PC, Laptop, Móvil, Tablet entre otros.