

Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander - Colombia¹

Liliana Ayala-Quíñonez

liliayalaq@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4652-4542>

Marcela Aravena-Domich

domich2@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-6951-0960>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Colombia.

RESUMEN

La investigación se llevó a cabo con base a la necesidad de analizar las prácticas pedagógicas de las y los Docentes del nivel preescolar en relación con los referentes normativos de la Educación inclusiva, en las Instituciones Educativas Públicas del área urbana del Municipio de San Gil - Santander, Colombia. Con el fin de introducir los hallazgos y propuestas que permita a los docentes desarrollar sus actividades de enseñanza y aprendizaje desde un modelo integral de educación inclusiva. Se utilizó la metodología cualitativa con enfoque hermenéutico. Los datos se obtuvieron a partir del uso de la entrevista y la rejilla de observación, estos datos se analizaron desde la técnica de categorización y codificación, haciendo uso del software AtlasTi. Se contó con la participación de 18 docentes del nivel preescolar de cinco instituciones educativas oficiales. Los resultados ofrecieron un visión de las formas de concebir y atender la inclusión, de lo cual se conoció que los docentes no poseen el conocimiento, ni en normatividad y ni en metodologías pedagógicas y didácticas que les permitan crear practicas inclusivas, lo que genera un cultura de exclusión en las instituciones, por tanto, el producto de esta investigación, es una propuesta de formación integral que abarca estas dos líneas fundamentales, de leyes y pedagogía, que orienta una construcción colectiva de transformación educativa migrando de un modelo de integración a uno de inclusión.

Palabras claves: educación inclusiva; exclusión; inclusión; pedagogía

¹ Artículo de revisión resultante del estudio de investigación “Prácticas Pedagógicas Inclusivas, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT”, investigación doctoral, para el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Inclusive Pedagogical Practices at the Preschool Level of Public Educational Institutions in the Urban Area of the Municipality of San Gil, Santander – Colombia

ABSTRACT

The research was carried out based on the need to analyze the pedagogical practices of preschool teachers in relation to the normative references of inclusive education, in the Public Educational Institutions of the urban area of the Municipality of San Gil – Santander, Colombia. To introduce the findings and proposals that allow teachers to develop their teaching and learning activities from a comprehensive model of inclusive education. The qualitative methodology was obtained with a hermeneutic approach. The data was obtained from the use of the interview and the observation grid, these data were analysed from the categorization and coding technique, using the AtlasTi software. There was the participation of 18 preschool teachers from five official educational institutions. The results offered a vision of the ways of conceiving and attending to inclusion, from which it was known that teachers do not have the knowledge, neither in normativity nor in pedagogical and didactic methodologies that allow them to create inclusive practices, which generates a culture of exclusion in the institutions, therefore, the product of this research is a comprehensive training proposal that encompasses these two fundamental lines, laws and pedagogy, which guides the construction of a collective educational transformation migrating from a model of integration to one of inclusion.

Keywords: inclusive education; exclusion; inclusion; pedagogy

1. INTRODUCCIÓN

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2018), el 10% de la población colombiana se encuentra en condición de discapacidad. Por tal motivo, para garantizar inclusión e igualdad dentro de la misma población civil, se crean normas, políticas y organismos que promueven tanto la educación en las personas con limitaciones funcionales como el mejoramiento de las condiciones de vida de los mismos. Durante los últimos años, se ha visto un mejoramiento progresivo en los procesos de desarrollo y aprendizaje, principalmente en los primeros años de la niñez, obedeciendo a una formación más integral. Así mismo, UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (2019), donde se expuso mejorar la calidad y aumentar las oportunidades para dar cobertura a los requerimientos mínimos de aprendizaje, también recomendó que todos los países establezcan un objetivo educativo en sus programas de formación, donde consideren actividades para la primera infancia, educación básica primaria gratuita, cobertura general de servicios educativos y mejoramiento de las condiciones necesarias para proyectos de vida.

Considerando las diferentes declaraciones internacionales ONU (2013), UNESCO (2016^a), UNESCO (2016b), UNESCO (2017^a), UNESCO (2017b), UNESCO (2017c), la educación inclusiva es conceptualizada como el sustantivo de los derechos humanos, en el cual la diversidad es reconocida y valorada como parte integral de su realidad, encaminada a hacer frente a la diferencia de todas las y los niños sin excepción; con el fin de incrementar la permanencia, participación, juego y aprendizaje.

La educación inclusiva, desde sus inicios, ha presentado complejas transformaciones, los diferentes procesos y hechos que se han dado durante la historia permiten avanzar de manera significativa en el reconocimiento de la diversidad desde las necesidades educativas. Los avances construidos posicionan a las instituciones educativas en un accionar que parte del reconocimiento del igualdad y equidad como principios básicos del proceso de formación escolar.

Desde este contexto, la motivación y acción del trabajo inclusivo para mejorar la calidad de la educación puede reorganizar el proceso educativo y consolidar sus intenciones en los programas acordes a las necesidades puntuales de las y los estudiantes con diversidad funcional. En cuanto a “los códigos de estas buenas prácticas pasan necesariamente por la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en espacios naturales generando

en las aulas de clases actitudes de pertenencia y participación de todos los estudiantes” (Frederickson y Cline, 2002 p. 25).

Retomando lo hasta aquí referenciado, la educación inclusiva, permite el reconocimiento de las necesidades educativas de la población estudiantil, aportando una visión crítica de las características propias, dando lugar a cambios relevantes en el sistema educativo que posibiliten el acceso, la ampliación de cobertura, el ofrecimiento de una educación de calidad, dando lugar a la eliminación de barreras físicas y sociales que se tejen alrededor de la misma.

La investigación realizada se ocupó de analizar las prácticas pedagógicas de las y los Docentes del nivel preescolar frente a una educación inclusiva, desde los aspectos curriculares, pedagógicos y legales vigentes en un país como Colombia, neoliberal y con Políticas descentralizadas, dentro de las Instituciones Educativas (IE en adelante) oficiales del área urbana del Municipio de San Gil – Santander, Colombia - estudio que se desarrolló durante los meses de Julio del 2020 y Diciembre del 2021- contribuyendo al conocimiento de los procesos formativos orientados que desde el nivel preescolar respondan efectivamente con pertinencia, oportunidad y calidad a las características del contexto, necesidades y expectativas de los estudiantes que, en condición de diversidad funcional tienen en a su cargo, permitiéndole a las y los Docentes conocer todas las dimensiones que debe tener en cuenta, para que su labor de enseñanza se convierta en ese eslabón exitoso en y para la vida de todas las niñas y niños que lleguen a su aula de clase. Para esto, las preguntas que orientan el desarrollo del estudio proponer conocer: ¿Cómo desarrollan los lineamientos normativos de la educación inclusiva en función de su práctica pedagógica, las y los Docentes del nivel preescolar de los colegios oficiales del área urbana del municipio de San Gil- Santander? Y ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de las y los Docentes para desarrollar una práctica pedagógica inclusiva?

De este modo, con el propósito de responder a las preguntas de investigación, el objetivo principal del estudio fue analizar las prácticas pedagógicas de las y los Docentes del nivel preescolar en relación a los referentes normativos de la Educación inclusiva, en las Instituciones Educativas Públicas del área urbana del Municipio de San Gil - Santander, Colombia, para lograrlo, se tuvo en cuenta el desarrollo de los siguientes objetivos específicos: Identificar en las Instituciones Educativas Públicas del área urbana del Municipio de San Gil – Santander, las estrategias utilizadas por las y los Docentes del

nivel preescolar para reconocer los factores facilitadores y la eliminación de barreras hacia la educación inclusiva. Caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas utilizadas por las y los Docentes del nivel preescolar, en función de los aspectos curriculares y normativos vigentes. Examinar las condiciones de posibilidad de las y los Docentes, para una práctica pedagógica inclusiva y Diseñar una ruta de atención que oriente las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas objeto estudio en función de los aspectos curriculares y normativos vigentes.

A través de esta investigación, se evidencia, que la educación inclusiva no solo trabaja a través de leyes y decretos, sino que, a partir del desarrollo de las prácticas de las y los docentes, y en la contextualización de cada uno de los estudiantes dentro del aula de clases, se logra identificar aquellas personas con esta características, para así, lograr establecer e implementar aquellas estrategias pedagógicas de acuerdo a las necesidades de la población urbana de San Gil, ubicada en Santander, para que las prácticas pedagógicas conlleven al desarrollo de las habilidades metodológicas y epistemológicas del saber, al afecto genuino por los estudiantes, promoviendo el desarrollo integral de los niños y niñas. Asimismo, esta investigación promueve el desarrollo experimental de nuevas estrategias pedagógicas, herramienta, con las cuales se refuercen aquellos aspectos educativos que por alguna razón no se genera repercusión en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en las IEs, que en este caso, son de cinco IEs del municipio de San Gil, Santander, Colombia, y que, por medio de estas se logre evidenciar la necesidad de los ajustes requeridos por esta población, con el objetivo de implementar proyectos educativos institucionales. En este artículo se describen cada una de las etapas del estudio de investigación, los datos se obtuvieron a partir del uso de la entrevista y la rejilla de observación, se analizaron desde la técnica de categorización y codificación, haciendo uso del software Atlas Ti, finalmente se genera una propuesta de capacitación Docente desde lo legal y pedagógico.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo de investigación se desarrolló metodológicamente describiendo el paradigma y enfoque cualitativo, ya que dicho constructo posee ajustes y complementos teórico conceptuales, luego de la recolección de datos durante la práctica pedagógica en contexto, apoyado en el enfoque hermenéutico, que direcciona la ruta investigativa y permite indagar en el aula sobre las prácticas de las y los Docentes de preescolar, en la atención

de niños que, en condición de discapacidad tienen en sus grupos, tomando en cuenta las características propias de cada caso, las necesidades, gustos, intereses y expectativas.

Participantes: La unidad de estudio, la cual se constituyó por las y los Docentes, que orientan clases al nivel preescolar de las cinco (5) instituciones educativas públicas del área urbana del Municipio de San Gil – Santander. Se consideran los datos oficiales del Sistema de Matriculas SIMAT del Ministerio de Educación Nacional MEN en Colombia, para el año 2020 se registran la existencia de dieciocho (18) grupos y, por lo tanto, el mismo número de Docentes, para el nivel preescolar en las cinco IE públicas del área urbana.

Tabla N0. 1 Matricula por IE - sedes y Docentes, del grado preescolar 2020 según SIMAT.

Nº	Nombre de la Institución Educativa	Número de Docentes, en Nivel Preescolar. SIMAT 2020	Sedes en cada una de las IE según Matrícula 2020
1	Colegio San José de Guanentá	6	Carlos Martínez – Pablo VI- Sagrada Familia – Rodolfo González
2	Colegio Nuestra Señora de la Presentación	6	Niña María – Sede Principal
3	Colegio San Carlos	3	Las Américas – Sede Principal
4	Colegio San Vicente de Paul	2	Sede Principal
5	Colegio Luis Camacho Rueda	1	Sede Principal

Fuente: Sistema de Matrículas – MEN 2020 - <https://www.sistemamatriculas.gov.co/>

Todas las cinco (5) IE Colegios Públicos del área urbana del Municipio de San Gil, en el grado preescolar, cuentan con dieciocho (18) grupos de estudiantes y a cada grupo le corresponde un (1) docente, de tal manera que el universo poblacional del proyecto lo conforman los dieciocho (18) Docentes, que orientan procesos formativos en este grado de la enseñanza inicial. Todos los Docentes, son mujeres que oscilan entre los 28 y 67 años de edad, vinculadas a la Secretaría de Educación Departamental de Santander, en propiedad del cargo en cada una de la IE a las que prestan sus servicios profesionales.

Definida la naturaleza de la investigación, el paradigma, el enfoque y el tipo de investigación de este estudio, se procedió a concebir las distintas estrategias a emplear para dar respuesta a la pregunta y alcanzar los objetivos propuestos, lo que implicó definir

un diseño para desarrollar de manera práctica y concreta de la obtención y recolección de la información de forma necesaria y suficiente. Cabe enfatizar que el diseño metodológico de esta investigación se fundamenta en el paradigma y enfoque cualitativo bajo el método hermenéutico, por lo que el diseño investigativo se centra en la metodología cualitativa apoyada con la triangulación concurrente por técnica grupos focales y entrevista semiestructurada.

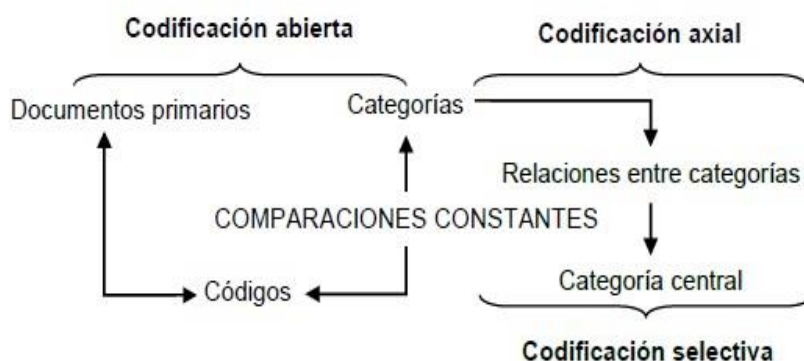
La técnica de análisis de datos utilizada en la investigación se trató de la categorización y la codificación, en la realización de la categorización se otorgaron significado a los resultados obtenidos tanto de las entrevistas como de las observaciones de clase, además se realiza una codificación abierta a partir de los objetivos, Mayz (2009) explica que:

Este es un método para construir o generar teoría fundamentada a partir de datos cualitativos que requiere un considerable número de casos y situaciones. Se trata de un proceso amplio que comienza en la elaboración de categorías y puede concluir con la generación de las conclusiones (p. 58).

Para analizar las entrevistas realizadas, se toman de manera manual una a una de las respuestas dadas por los Docentes que participaron de la investigación, se planteó como unidad de análisis: Inclusión Educativa en el nivel de preescolar, creando tres categorías de análisis; Aspectos Curriculares, Docencia y Organización Académica; después a esto, al analizar las categorías con la información que se halló en las entrevistas y las rejillas de observación, se pasó a realizar una codificación axial.

En la figura 1 se muestra el proceso de categorización y codificación que se realizó para dar cumplimiento al análisis de los datos.




Figura N° 1 *Proceso de categorización y codificación*



Nota: Tomado de San Martín Cantero, Daniel. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista electrónica de investigación educativa, 16(1), 104-122

Adicional, se utilizó la clave cromática que se presenta, en donde a las categorías abiertas se les asignó un color determinado para mejor comprensión e igualmente se identificaron las subcategorías, de la siguiente manera

Tabla N°2: Clave Cromática para el análisis de las entrevistas

Categorías	colores
A. Aspectos Curriculares	
B. Docencia	
C. Organización Académica	

Fuente: Elaboración Propia

Bajo esta codificación, emergieron unas subcategorías de cada categoría, resaltando la información más significativa en cada uno de los Docentes de las cinco (5) instituciones educativas, objeto de la investigación.

Tabla N° 3: Categorías y Subcategorías

Categorías	Subcategorías
A. Aspectos Curriculares	A1. Metodología A2. Pertinencia A3. Flexibilidad Curricular A4. Apoyos Pedagógicos A5. Diversidad en el Aula
B. Docencia	B1. Capacitación en Inclusión Educativa B2. Planeación Académica Inclusiva B3. Normatividad Vigente en Inclusión Educativa B4. Diversidad en el aula B5. Diseño de Material Didáctico para la atención a la Diversidad en el aula B6. Estrategias Metodológicas B7. Apoyos para el estudiante en Inclusión Educativa B8. Apoyo de la Institución hacia la práctica pedagógica inclusiva B9. Apoyos Pedagógicos Externos B10. Ayudas Tecnológicas
C. Organización Académica	C1. Caracterización en el SIMAT de estudiantes en condición de Discapacidad C2. Valoración Pedagógica Inicial C3. Sistema Institucional de Evaluación C4. Construcción Colectiva de Cultura hacia la Educación Inclusiva C5. Pertinencia Institucional hacia la educación Inclusiva

Fuente: Elaboración Propia

La siguiente tabla muestra la síntesis del proceso de categorización de la información efectuado:


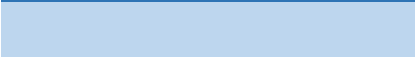

Tabla N° 4. Categorización de la Información

Objetivo	Identificar en las Instituciones Educativas Públicas del área urbana del Municipio de San Gil – Santander, las estrategias utilizadas para reconocer los factores facilitadores y la eliminación de barreras hacia la educación inclusiva.
Recolección de Datos	Entrevista Semi estructurada
Unidad de Análisis	Educación Inclusiva en el nivel Preescolar de las Instituciones públicas urbanas del Municipio de San Gil – Santander
Contexto	Entrevista con Docentes del nivel Preescolar de las Instituciones de Educación las Instituciones públicas urbanas del Municipio de San Gil - Santander.
Codificación	Axial
Categorías	Tres
Subcategorías	Veinte

Fuente: Elaboración Propia

La misma técnica se utilizó para el proceso de observación, la clave cromática se presenta a continuación.

Tabla N° 5. Clave Cromática para los resultados de la observación de clase

Categorías	colores
D. Planeación	
E. Ejecución	
F. Evaluación del Aprendizaje	

Fuente: Elaboración Propia

Tabla N0. 6 Categorías y Subcategorías

Categorías	Subcategorías
D. Planeación	D1. Planificación y Organización de la Clase D2. Estrategia Metodológica
E. Ejecución	E1. Métodos de Enseñanza E2. Ritmos de Aprendizaje E3. Dominio Curricular E4. Uso de recursos E5. Uso de espacios físicos.
F. Evaluación del Aprendizaje	F1. Participación de los Estudiantes F2. Ambientes para el aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia

De la misma manera, se le asigna un código a cada una de las instituciones educativas de carácter público objeto de esta investigación, a fin de mejorar el análisis de los resultados,

así:

- IE1: Colegio San José de Guanentá
- IE2: Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación
- IE3: Colegio San Carlos
- IE4: Colegio San Vicente de Paul
- IE5: Colegio Luis Camacho Rueda

La siguiente tabla muestra la síntesis del proceso de categorización de la información efectuado:

Tabla N° 7. Categorización de la Información

Objetivo	Identificar en las Instituciones Educativas Públicas del área urbana del Municipio de San Gil – Santander, las estrategias utilizadas para reconocer los factores facilitadores y la eliminación de barreras hacia la educación inclusiva.
Recolección de Datos	Observación de Clases
Unidad de Análisis	Educación Inclusiva en el nivel Preescolar de las Instituciones públicas urbanas del Municipio de San Gil - Santander
Contexto	Observación de Clases con Docentes del nivel Preescolar de las Instituciones de Educación las Instituciones públicas urbanas del Municipio de San Gil - Santander. Por este tiempo de pandemia COVID19 las instituciones Educativas Publicas trabajan bajo la modalidad de aulas híbridas, donde al tiempo cuentan con estudiantes presenciales y virtuales, conectados por encuentros diarios, durante todo el tiempo de clases. Algunos conectados por dominios Google for education, otros por zoom.
Codificación	Axial
Categorías	Tres
Subcategorías	Nueve

Fuente: Elaboración Propia

Se aclara además que en este proceso de categorización y codificación se utilizó como herramienta de apoyo para el trabajo interpretativo el software Altas Ti, realizando redes que “permiten esclarecer las relaciones, mostrar los contextos y levantar una serie de proposiciones en torno al tema de investigación” (San Martín, 2014, p. 111). Además, agrega que, al incorporar este programa para el análisis de datos, “aumenta la calidad de la investigación educativa, puesto que fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos. Principalmente, se reconocen como ventajas la rapidez que otorga a procesos mecánicos como: segmentación, recuperación y codificación de información” (San Martín, 2014, p. 115).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

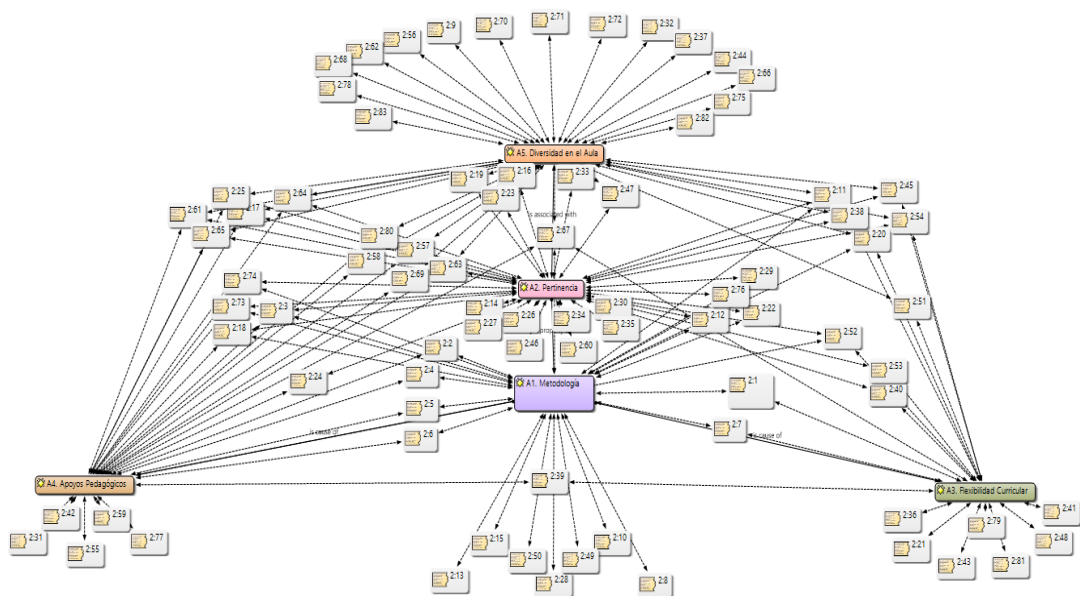
Triangulación de los Hallazgos: El desarrollo de este apartado analiza las respuestas de las entrevistas realizadas a las docentes de preescolar y la observación directa a sus entornos de enseñanza en cada una de las instituciones educativas con respecto a estrategias y prácticas pedagógicas basadas en una educación inclusiva. En primer lugar, se categorizó el análisis de la información, tomando como pilares fundamentales; los aspectos curriculares, la docencia y, por último, la organización académica.

Posteriormente se realizó un análisis completo teniendo como objetivo la identificación de las estrategias utilizadas para conocer los factores incidentes en la eliminación de las barreras hacia la educación inclusiva y la caracterización de las prácticas pedagógicas inclusivas por los docentes, incluyendo los aspectos normativos y legislación vigente. Por medio del desarrollo y análisis de las prácticas pedagógicas utilizadas en las instituciones educativas, según Sánchez y Manuel (2013), favorecen al desarrollo e implementación de nuevas y mejoradas prácticas adaptadas a la población en condiciones educativas específicas, logrando mejorar sus procesos de aprendizaje y calidad de vida.

Análisis categoría de aspectos curriculares

La categoría de aspectos curriculares está constituida por subcategorías, se indagó sobre las metodologías utilizadas, la pertinencia, la flexibilidad Curricular, los apoyos Pedagógicos y la diversidad en el Aula.

Figura N° 2. Red de Aspectos Curriculares



Nota: Red construida con el programa de Atlas Ti. Fuente: propia

De acuerdo al análisis realizado de las respuestas a las entrevistas y la observación a estas instituciones educativas, se manifiesta en la primera categoría, sobre las metodologías implementadas para dar cumplimiento a los lineamientos curriculares en el nivel de preescolar, que estas, están basados en la planificación de cada uno de los docentes encargados del área (Diseño Universal para el Aprendizaje DUA); teniendo como énfasis una metodología personalizada a cada uno de los estudiantes dentro del aula de clases, utilizando los juegos, el arte y la literatura para enriquecer estos procesos. Además, esta metodología también se enfoca en la participación activa de todos los estudiantes y profesores que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se reconoce que la metodología utilizada en una de las instituciones educativas está basada en el PEI, el cual permite la mejora continua de todos los procesos educativos dentro y fuera de la institución. Asimismo, se reconoce que la implementación del PEI en estas instituciones educativas permite el desarrollo inclusivo, dando cumplimiento al Decreto 1421 que trata sobre la Atención educativa a la población con discapacidad.

Además, teniendo en cuenta como observación del equipo de trabajo, se logra percibir que los encuentros para el desarrollo de las actividades ya sean de manera presencial o virtual, el docente integra a sus estudiantes o por medio del recurso de la lista de estudiantes, permitiéndole saber, si todos están activos en la clase. Asimismo, cuando las actividades empiezan, el docente se mantiene al tanto de que todos los estudiantes estén haciendo las actividades y busca la integración y participación en todos ellos. Según Mejía, et al. (2017), la participación activa durante el proceso de aprendizaje en los estudiantes favorece en gran parte al desarrollo cognitivo y académico de estos, logrando así, una mayor captación de los conocimientos adquiridos.

De acuerdo a la pertinencia de estas estrategias pedagógicas y a las prácticas inclusivas, se tiene que éstas se dan de manera personalizada, de acuerdo al contexto, con el fin de poder identificar de manera temprana las condiciones de discapacidad en la población de estudiantes. Asimismo, la pertinencia de estas estrategias permite la utilización de los recursos tecnológicos.

Por otra parte, los lineamientos de estas estrategias y las practicas pedagógicas están basadas en Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales, por medio del Ministerio de Educación Nacional, permiten el desarrollo de las capacidades básicas, y, a través de esta herramienta se da cumplimiento a la Política de Estado para el Desarrollo

Integral de la Primera Infancia estipulada por la Ley 1804 (2016), más conocida como la ley de cero a Siempre, contextualizando el desarrollo educativo integral a la realidad de las familias en conjunto con las instituciones educativas.

Asimismo, se logra percibir que, para el desarrollo de las actividades dentro del aula de clases, es necesario establecer las medidas para la correcta evaluación de estas actividades manteniendo siempre los protocolos de bioseguridad impuestos. Según Polanco y Moré (2021), se tienen que adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje en medio de las directrices y protocolos de bioseguridad para salvaguardar la salud de los estudiantes. Además, Aldana (2021) afirma que, el establecer y formular estos protocolos permite el retorno seguro a las aulas de clases sin afectar el correcto desarrollo de las actividades.

Con respecto a la flexibilidad curricular, una de las estrategias más utilizadas para la eliminación de las barreras hacia la educación inclusiva, es reconocer las posibilidades y limitantes de las familias de los estudiantes, permitiendo la flexibilización en el contexto, dando vía libre a la libre manifestación de las necesidades gustos en los procesos educativos, así, se logra la interacción de todos los estudiantes y fortaleciendo el proceso de inclusión dentro de las instituciones educativas.

Por medio de la observación, se logra apreciar que, la flexibilización de las actividades fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que, permite una interacción más personalizada. Según Moscoso y Salas (2014), otra forma de fortalecer las actividades y la interacción más personalizada en el entorno educativo es la manifestación inmediata del buen trato y la prevención del maltrato dentro y fuera del aula de clases en las instituciones educativas.

De acuerdo al apoyo pedagógico que se implementa en estas instituciones, se encuentra el material didáctico, que permite al estudiante desarrollar sus actividades como el juego, el arte y la literatura, aplicando las metodologías de Learning Gaming en las aulas de clase, asimismo se tiene al recurso tecnológico, el cual, permite el desarrollo y la eliminación de las barreras físicas, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación inclusiva. Por otra parte, se reconoce que una de las prácticas recurrentes para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje es en el apoyo externo de profesionales de la salud para orientar los procesos integrales para el beneficio del estudiante, y finalmente, el reconocimiento en el sistema integrado de matrícula SIMAT para la detección temprana de condiciones educativas específicas que “Por medio de la

cual se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa en las Entidades Territoriales Certificadas” (Resolución 07797, 2015).

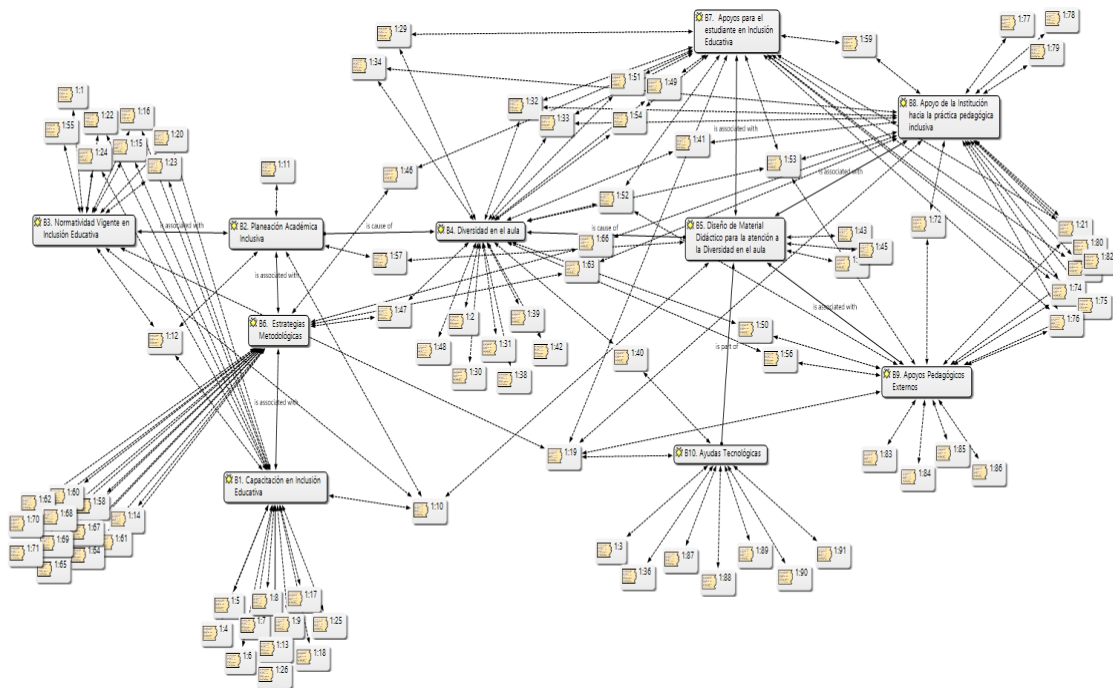
Por otra parte, en la observación se logra apreciar que en el desarrollo de las actividades los docentes, se detienen para preguntar si todos los estudiantes han entendido hasta el momento, lo que favorece en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En el caso que algún estudiante manifieste que no ha entendido, interactúa la o el docente con él o ella; explicándole de manera que logre estar al mismo nivel de comprensión que con sus compañeros de clase. Esto se hace tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

Las estrategias utilizadas para atender a la diversidad en el aula están basadas en el acompañamiento y atención oportuna del personal de la salud, la familia, las EPS y la institución educativa para dar respuesta a las necesidades de la población de estudiantes con cualquier condición de discapacidad cumpliendo con los DBA. En la observación se logra apreciar que se mantiene una constante atención por cualquier aspecto del desarrollo de las actividades, incluyendo los aspectos en el contexto de la diversidad. Asimismo, él y la docente de manera asertiva desarrolla sus actividades de manera general y, si se presenta alguna novedad, se atiende de manera personalizada. Tomlinson y Vitale (2005) reconocen que trabajar de manera asertiva y oportuna con respecto al contexto de la diversidad en el aula de clase, favorece en gran medida a la población en general de estudiantes.

Análisis categoría de docencia

La categoría de docencia contiene diez subcategorías de análisis, las cuales son: Capacitación en Inclusión Educativa; Planeación Académica Inclusiva; Normatividad Vigente en Inclusión Educativa; Diversidad en el aula; Diseño de Material Didáctico para la atención a la Diversidad en el aula; Estrategias Metodológicas; Apoyos para el estudiante en Inclusión Educativa; Apoyo de la Institución hacia la práctica pedagógica inclusiva; Apoyos Pedagógicos Externos; Ayudas Tecnológicas.

Figura N° 3. Red de Docencia



Nota: Red construida con el programa de Atlas Ti. Fuente: propias

En lo que respecta a las capacitaciones realizadas para los docentes en educación inclusiva, se manifiesta que solo conocen el tema de la inclusión por medio de charlas informativas, aplicabilidad a la normatividad, sin embargo, reconocen que existe un decreto el cual manifiesta y establece las condiciones para manejar el tema de la inclusión, pero no se practica (Decreto 1421, 2017). Por otra parte, Díaz, Bravo y Sierra (2020) reconocen que, este decreto fortalece la formación educativa inclusiva en todo el país, cumpliendo con la ley estatutaria de discapacidad 1618 y ajustándose a las reglamentaciones impuestas por la Convención de Discapacidad de la ONU.

La planeación se da en aspectos generales, sin embargo, no se manifiesta ninguna estrategia o herramienta utilizada para atender de manera adecuada alguna discapacidad funcional o algún estudiante con necesidades educativas específicas. Sin embargo, en pocas ocasiones, cuando se conoce plenamente casos de inclusión, se diseña alguna guía particular para el desarrollo de las actividades del estudiante, no obstante, los docentes exponen que no se sienten capacitados para establecer un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en DUA (El diseño universal para el aprendizaje) y el PIAR (El plan individualizado de ajustes razonables).

Se observó que a pesar de no manifestar que se realiza una planeación directamente para tratar temas inclusivos dentro del aula de clases, se logra apreciar que él y la docente busca siempre utilizar todas las herramientas que tenga disponibles para el desarrollo de sus actividades, independiente si existe o no algún caso de diversidad en el aula y si se manifiesta o reconoce algún caso, se trabaja con ese de la mejor manera posible. Glatzel (2017) reconoce que la planificación académica inclusiva permite organizar de manera coherente los objetivos dentro del aula de clases, lo cual, implica tomar medidas necesarias para que, desde la misma planificación, se sepa para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera. En este sentido Giroux (1990) afirma que los docentes:

Deben moverse dentro de los límites sociales, políticos y culturales. Son profesionales que deben tener un control teórico, el cual, sean capaces de brindar la posibilidad de organizar experiencias pedagógicas dentro de formas y prácticas sociales que “aluden” al desarrollo de modos más críticos y dialógicos de aprendizaje y lucha. Los profesores, deben ser capaces de problematizar no solo los estatutos teóricos, sino aquellos que den significado a la vida de los estudiantes y a los lineamientos éticos y políticos, pero, sobre todo, los profesores deben ser intelectuales transformadores. (citado en Florez, et al. 2017, p. 5)

Con respecto a la Normatividad Vigente en Educación Inclusiva, a pesar de conocer que existe un decreto sobre educación inclusiva (Decreto 1421, 2017), muy poca información sobre cumplimiento por parte del sistema educativo se tiene, y, debido a esta falencia en el conocimiento de la norma, es muy difícil poder implementar estrategias para la limitación de la barrera de la inclusividad, asimismo, tampoco se puede establecer ni poder en acción prácticas pedagógicas que ayuden en los aspectos académicos dentro de las instituciones educativas.

En la observación investigativa, se logra notar que, aunque los docentes han escuchado acerca de la norma, prácticamente en su totalidad no la aplican a los procesos de aprendizaje directamente. Sin embargo, manejan, desde su parte empírica y profesional, lineamientos que le permiten el desarrollo de sus clases teniendo en cuenta algunas medidas necesarias para aquellos estudiantes en condición educativa especial. Díaz, et al. (2020) reconocen que el cumplimiento del decreto sobre educación inclusiva permite aportar las medidas necesarias dentro del contexto educativo, el cual, establece medidas

para la transformación de sistemas educativos adaptados al contexto inclusivo (Decreto 1421, 2017).

Las tres subcategorías anteriores, se relaciona directamente, dado que si un docente no está capacitado, no podrá, construir prácticas inclusivas, aunque, Skliar (2008), afirma que los docentes muestran reiteradamente los múltiples miedos que surgen ante el proceso de integración educativa, y estos miedos se conectan de manera específica con los argumentos que conectan conocimientos de las y los Docentes, es decir, auto clasifican de forma categórica como carencia el no tener la capacitación para asumir los procesos formativos en perspectiva del reconocimiento de la diversidad, ante la recurrencia de este argumento como barrera, citando a Skliar (2008), cuando pregunta:

¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo?, por tanto, demanda antes que, a estar preparados, a estar predispuestos, a anticiparnos a lo que vendrá, a estar disponibles y a ser responsables, es una idea de ética. (p.10)

Lo concerniente a la diversidad en el aula, se empieza a identificar, en primer lugar, desde el reconocimiento del núcleo familiar y se manifiesta que en todas las aulas de clase existe la diversidad, la cual, es trabajada dentro de las prácticas pedagógicas por medio del respeto hacia los demás, y con valores humanos. Podría decirse que, el enriquecimiento de los valores en el aula de clases fortalece el proceso de educación inclusiva dentro de las instituciones educativas, sin embargo, no se reconoce ninguna práctica hacia la educación inclusiva, ni se aplica ninguna estrategia que prevenga o limite las barreras de la inclusividad. Todo lo que se va haciendo es de acuerdo a la pertinencia y solución en el acto de la medida. Ante esto, Skliar (2008), señala que:

No se trata apenas de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos. (p.6)

De acuerdo a la observación realizada por la parte investigativa, se reconoce que en el aula de clases se tienen casos de condiciones de educación específica, se tiene muy en cuenta las retroalimentaciones constantes y el ritmo de entendimiento, adaptación de las actividades pautadas por el docente, así, se puede llevar el mismo ritmo de aprendizaje del resto de estudiantes. Según Blanco (2004), el proceso de adaptación de las instituciones educativas a la diversidad en las aulas permite un mejor desarrollo académico de toda la población en general, incluyendo cualquier aspecto de diversidad dentro de los salones de clase.

Lo que tiene que ver con el diseño de material didáctico, se encontró que a pesar de reconocer que en el aula de clases se maneja diversidad poblacional, no se tiene en cuenta estos aspectos para el desarrollo de material que les ayude para el proceso de enseñanza y aprendizaje para la educación inclusiva, limitando el proceso en las instituciones educativas con respecto a este tema. La observación, permitió conocer que el material didáctico utilizado por la docencia es el tablero, los dispositivos electrónicos móviles, y el video beam, sin embargo, a medida del aislamiento causadas por la pandemia del Covid-19, se intensificaron el uso de los dispositivos electrónicos móviles como los celulares y tablets principalmente, y el uso de recursos educativos digitales como las aplicaciones como Meet, Zoom, entre otras. Según, Madrid (2001), el diseño y uso de material didáctico para el desarrollo de actividades escolares permiten la adaptación oportuna y pertinente en el contexto de cada una de las aulas, permitiendo así, que cada estudiante, desarrolle las actividades de la mejor manera posible.

Por su parte, las estrategias metodológicas implementadas en el aula de clases, es la personalización de las actividades para un mayor rendimiento de las habilidades de cada estudiante, independiente si existe dentro del grupo estudiantil diversidad o no. En otros casos, se elabora solamente una guía y si se tiene un caso en particular con educación especial, se desarrolla una actividad a parte para darle solución a la novedad presente, sin embargo, no se integra dentro del proceso de aprendizaje de los demás estudiantes. Según se logra percibir de la observación científica, es que las estrategias utilizadas para el desarrollo de las actividades dentro del aula de clases han sido eficientes, sin embargo, no adaptadas al proceso de educación inclusiva, ni tampoco, basadas en la normatividad vigente sobre este tema. Sánchez, et al. (2019) reconocen que, unas buenas estrategias

metodológicas para la enseñanza y aprendizaje permiten abordar la educación adaptada a los procesos de desarrollo académico dentro del aula de clases.

El apoyo ofrecido a los estudiantes para el proceso de inclusión educativa radica en la introducción y en el trabajo en los valores como medio de adaptación y aceptación dentro del contexto educativo. De igual forma, se emplean espacios para compartir las vivencias y conocer los procesos que han tenido que pasar los diferentes grupos de estudiantes para la adaptabilidad dentro de las instituciones educativas.

Como se logra apreciar en la observación científica, el apoyo para el estudiante en inclusión educativa es incipiente; los docentes de las instituciones, al tener un caso detectado de alguna condición de discapacidad, no cuentan con los recursos, ni el conocimiento basado en la normatividad de inclusión para manejar correctamente bajo las directrices impuestas por el gobierno nacional para tratar el tema de la inclusión educativa.

Adicional, sobre el apoyo de la institución hacia la práctica pedagógica inclusiva, se reconoce que por parte de la institución solo se ha tenido en cuenta las charlas que se han dado sobre educación inclusiva, empero, no se manifiesta ninguna medida ni estrategia para los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas. Según la observación científica, no se aprecia ningún apoyo directamente por parte de las instituciones educativas de algún apoyo sobre las prácticas pedagógicas inclusivas. Según Parra, et al. (2015) el apoyo de las instituciones educativas para tratar temas como la educación inclusiva permite a toda la comunidad estudiantil y demás, poder acceder a esos recursos para el proceso educativo individual.

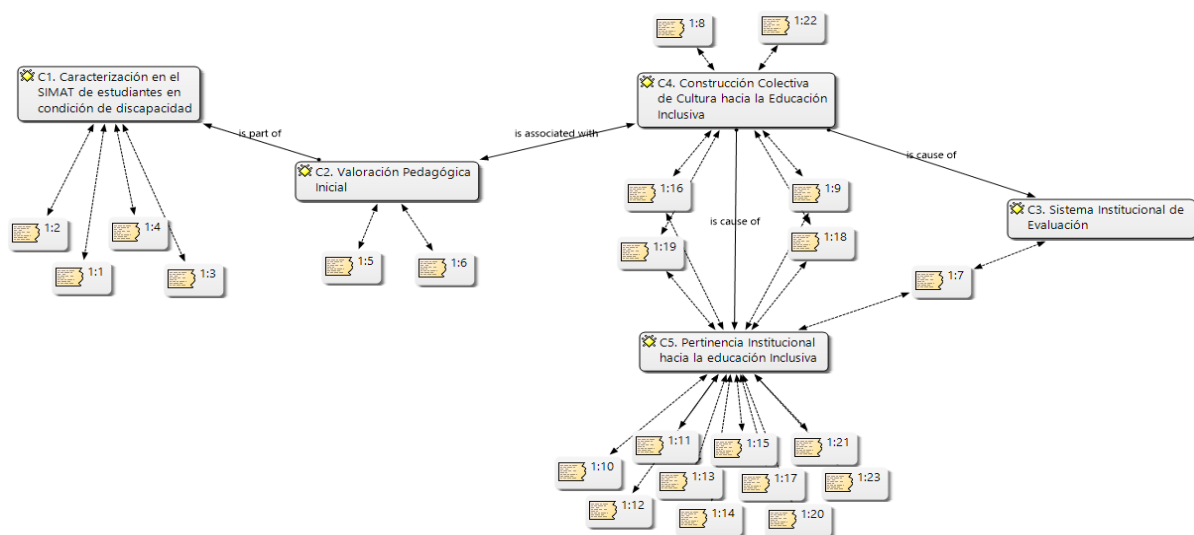
Se reconoce, además, que en pocas ocasiones se tiene el apoyo del personal de salud como medida correctiva a alguna situación presente, sin embargo, es muy rara vez que se apoye desde el desarrollo de las actividades pedagógicas. Por medio de la observación, no se logra percibir que los estudiantes de las instituciones educativas reciban apoyo externo referente al tema de la diversidad. Astudillo y Imbarack (2013) afirman que es necesario para un mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes y directivos reciban apoyo por parte del personal externo que puedan facilitar la ayuda en temas relacionados con la niñez y la juventud, aspectos físicos y psicológicos.

Se evidenció también que, en las instituciones educativas se tiene una sala de computadores, algún recurso tecnológico especial para tratar la educación inclusiva no se tiene. Por otra parte, para el área de primaria y preescolar no se cuenta de manera exclusiva con algún medio o recurso digital. Según la observación científica desarrollada por el equipo investigador, se logra apreciar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven apoyados con recursos tecnológicos como el uso de los celulares, tabletas, etc., asimismo, los recursos educativos digitales como el uso de las aplicaciones para las clases virtuales como el Meet y Zoom. Infantil (2014) reconoce que, el uso de los recursos educativos digitales favorece al mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje en el entorno educativo.

Análisis categoría de organización académica

La categoría de organización académica contiene cinco subcategorías de análisis, las cuales son: Caracterización en el SIMAT de estudiantes en condición de Discapacidad; Valoración Pedagógica Inicial; Sistema Institucional de Evaluación; Construcción Colectiva de Cultura hacia la Educación Inclusiva; Pertinencia Institucional hacia la educación Inclusiva. A continuación, se presenta el análisis de cada una de estas.

Figura N° 4. Red de organización académica



Nota: Red construida con el programa de Atlas Ti. Fuente: propias

En general, la docencia desconoce el proceso de caracterización en el SIMAT de los estudiantes en condición de discapacidad y su valorización pedagógica inicial, lo cual agrava la detención temprana de los posibles estudiantes con estas condiciones. Por otra parte, no se ve reflejado en ninguna parte, ya sea en algún procedimiento verbal o

plasmado en el manual de convivencia, lo que hace que la valorización pedagógica sea un proceso inexistente. Por medio de la observación científica, los docentes desconocen que existe un procedimiento que permite el reconocimiento de condiciones de discapacidad, lo cual, deteriora el accionamiento de herramientas para poder tratar de la mejor manera estas condiciones dentro de las instituciones educativas. Según Acevedo (2013), la caracterización de los estudiantes permite el correcto desarrollo de las actividades académicas por medio del reconocimiento de los estilos cognitivos en los estudiantes.

Lo referente al sistema institucional de evaluación, se reconoce que se debe desarrollar en todas las guías a nivel institucional, pero no se tiene mucho conocimiento al respecto, lo que limita el seguimiento y mejora en los procesos internos institucionales. Por medio de la observación objetiva, se logra apreciar que las instituciones educativas no tienen actualizados y en la mayoría, no conocen sobre este sistema institucional de evaluación, lo que entorpece la mejora continua en los procesos internos institucionales.

La construcción colectiva de cultura hacia la educación inclusiva, no se manifiesta ningún espacio académico en el cual se haya compartido saberes y experiencias sobre la educación inclusiva, lo cual, manifiesta un gran vacío pedagógico, didáctico y práctico aun conociéndose que, por medio de este, daría cumplimiento y acción en el proceso de educación inclusiva, sin embargo, el compromiso recae en la actuación de las familias para la introducción de la educación inclusiva dentro de la institución educativa, específicamente en este punto sobresale la importancia del principio de comunicación de Habermas (1981), quien expresa que para la comunicación, la herramienta central del trabajo es la acción comunicativa. De acuerdo a sus supuestos, el uso de este método es beneficioso para crear determinadas situaciones, permitiendo superar la relación asimétrica, que es provocada por el establecimiento de una jerarquía entre las personas que participan en la escuela (docente, estudiante y comunidad).

Según la observación realizada, no se ha establecido las mínimas medidas para la construcción colectiva de una cultura en camino hacia la inclusividad. Los únicos rasgos que se logran percibir es cuando los padres de familia le hacen conocer a los docentes las necesidades específicas de sus hijos, por ende, el docente toma medidas, pero impartir una cultura inclusiva no se inicia en las instituciones. Para Barrio (2009), es de vital importancia que todas las instituciones educativas empiecen a implementar en sus

procesos internos una cultura inclusiva, así todos los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan ser alineados a los objetivos inclusivos.

En alusión a la pertinencia institucional hacia la educación inclusiva, el cual, se determinó como un tema de vital importancia en el interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, puesto que, cada vez más estudiantes ingresan con condiciones educativas específicas, los cuales, requieren un proceso de adaptabilidad acorde a sus necesidades, sin embargo, no se ha contemplado la idea de implementar la cultura para la educación inclusiva, esto, no permite que todos los estudiantes accedan a la misma educación, es decir, las instituciones, promueven una visión de exclusión, donde se fomenta el bienestar individual, sin atribuciones a buscar el bien del otro, así no lo beneficie, esto coincide con lo afirmado por Giroux (2015), quien señala que, “a los estudiantes se les enseña ahora a ignorar el sufrimiento humano y se centran principalmente en su propio interés, y al hacerlo, están siendo educados para existir en un vacío político y moral” (p. 20), infortunadamente, las instituciones objeto de estudio, no demuestran una transformación social desde sus aulas, no manifiestan el compromiso con la educación inclusiva, aunque cabe señalar que tampoco están en contra, simplemente no se visualiza ningún trabajo colectivo al respecto.

No se percibe algún cambio favorable en el desarrollo de nuevas actividades, lineamientos, directrices, objetivos estratégicos, en beneficio del mejoramiento de la educación inclusiva, haciendo que esta temática en particular sea más difícil de abordar por estudiantes, docentes y familiares. Para González (2015) es importante establecer las medidas necesarias para que las instituciones educativas empiecen a mejorar sus procesos educativos favoreciendo la educación inclusiva, ya sea, por adecuación propia, o a presión por decretos constitucionales.

A partir del análisis de los resultados se pueden abordar a nivel global, aquellos aspectos que responden a los objetivos planteados. En primera instancia se establece la inexistencia de facilitadores que permitieran la eliminación de las barreras hacia la educación inclusiva. Darrow (2009) explica que las barreras pueden clasificarse en tres áreas: organizacional, actitudinal y de conocimiento. Entendiendo que la barrera organizacional es responsabilidad de la institución a nivel de gestión y la estructura que realiza del proceso educativo, se refiere a como la comunidad, directorios, administrativos y docentes atienden las necesidades de sus estudiantes. Las barreras actitudinales, las cuales

se refieren a las percepciones, creencias y actitudes que tienen los docentes y la comunidad frente a las necesidades especiales de sus estudiantes y como a través de ellas se expresa el trato personal y la construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Lo que refiere a la barrera de conocimiento, se trata de las competencias necesarias de los docentes para abordar las situaciones que representa la inclusión educativa, con respecto a estrategias de enseñanza, planeaciones de clase, adaptaciones de currículo, y demás.

Desde la comprensión de lo anterior, los resultados demuestran que no existen facilitadores que permitan eliminar estas barreras, dado que las condiciones de posibilidad de las y los Docentes, para una práctica pedagógica inclusiva son escasas, debido a que, por una parte, en cuanto al nivel organizacional la institución no ofrece apoyos, orientaciones, capacitaciones o lineamientos que permitan transformar la educación, pasando de la integración a la inclusión, lo cual conlleva a que se fomente una cultura de exclusión, generando barreras actitudinales, donde docentes, estudiantes y demás comunidad educativa tiene la perspectiva que realizar acciones de inclusión es innecesario y hasta engorroso. Esto envuelve e incrementa las barreras de conocimiento, dado que, si no se tiene una buena actitud frente al procesos de inclusión, no se va a tener la intención de capacitarse frente a esto, generando un ciclo constante de omisión frente a la exclusión, Freire (1987) expresa que todo aquel que no acciona y lucha contra la exclusión se convierte en opresor.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Con respecto a las barreras organizativas, se puede concluir frente a las diversas situaciones observadas y afirmadas por los entrevistados que, en las instituciones educativas se maneja un discurso de una planificación orientada a las metodologías activas y flexibles de enseñanza y aprendizaje, no obstante, se difiere con lo que corresponde con las prácticas pedagógicas, demostrando diversas barreras para el desarrollo de la inclusión. En las instituciones educativas están arraigados los métodos tradicionales dentro de las aulas, se presenta la falta de consideración de las necesidades individuales de cada estudiante, adicional es reiterativo encontrar el contenido como eje del proceso académico, demostrando la falta de transformación educativa en las instituciones, donde se observan la necesidad de prácticas enfocadas al desarrollo de las diversas dimensiones de ser humano y orientadas al aprendizaje significativo.

Con respecto a las barreras actitudinales se encontró que, a pesar de coincidir con la necesidad de atención a las necesidades integrales de los estudiantes, los docentes se limitaban a exponer como inclusión, la atención a estudiantes con discapacidades, adicional, expresaron las dificultades para poder atender a esta población, dado que, al no tener la capacitación necesaria, no sabían cómo enfrentarse, optando por integrarlos a las clases y que sean ellos los que se adapten a las formas educativas.

Lo que refiere a la barrera de conocimiento, se conoció que, en colectivo, se expresa la inexperiencia y falta de capacitación para abordar un modelo integrado de inclusión, de hecho, se establece que los docentes reconocen que no deberían ser ellos los encargados de enfrentar situaciones de discriminación o lo correspondiente con la enseñanza a estudiantes con discapacidades, señalando la necesidad de incluir profesionales especializados para hacer frente las diversas situaciones de esta índole, nuevamente esto pone en manifiesto, metodologías y prácticas pedagógicas excluyentes.

Por otra parte, con respecto a los facilitadores, en las instituciones no se cuentan con adaptaciones de ninguna índole, en cuanto a infraestructura, se construyeron sin pensar en atender ninguna discapacidad, adicional, los manuales y planes de clase, no están contemplados para atender ningún tipo de inclusión, ni cultural, ni social, ni funcional, solo algunos docentes conocen la existencia de los DUA y los PIAR, pero no se aplican, por tanto, esto demuestra que, en las instituciones educativas no se ofrece una educación de calidad, dado que se omite la intención integral a su población estudiantil, no contribuyen a que todos puedan acceder en igualdad de condiciones, lo que termina generando posibles deserciones, por tanto que las condiciones no son aptas y se excluye y discrimina, no solo a estudiantes con discapacidades, si no a cualquier individuo con un situación fuera de la “normal”, existe una cultura de la no aceptación a la diferencia lo cual genera intolerancia y rechazo.

Al caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas utilizadas por las y los Docentes del nivel preescolar, en función de los aspectos curriculares y normativos vigentes, de este ejercicio se puede afirmar que, a pesar de encontrarse con la existencia de políticas públicas educativas orientadas a erradicar la exclusión, se encuentran diversas falencias en el sistema educativo, así como la falta de diagnóstico institucionales pertinentes y seguimiento oportuno, que permitan constatar el cumplimiento de las normas y

lineamientos para brindar una inclusión de calidad donde exista una educación diferencial según las necesidades de los niños, niñas y jóvenes.

Examinar las condiciones de posibilidad de las y los Docentes, para una práctica pedagógica inclusiva, en concordancia con los hallazgos expresados anteriormente, los docentes de las instituciones educativas no cuentan con condiciones adecuadas, ni en apoyo institucional, ni en capacitación, ni apoyo estatal, se exalta la intención de querer cambiar el panorama, sin embargo también se reconoce que ellos solos es imposible, esto debe ser un trabajo mancomunado de toda la comunidad educativa, inicialmente, es necesario que los docentes analicen el contexto y las necesidades propias de su población estudiantil y desde esa base diseñar estrategias que les permitan desarrollar una mediación pedagógica acertada desde la construcción de currículos dinámicos y flexibles que permitan saltar de la integración a la verdadera inclusión. Lo cual va acompañado con el compromiso que el sistema nacional debe tomar para ofrecer las garantías necesarias para dar cumplimiento a las normativas que se generan, dado que, existen políticas que determinan rutas de atención a la inclusión, no obstante, estas no son acompañadas con estrategias estatales reales de aplicación de las normas, estas solo son creadas y divulgadas sin acciones que permitan dar cumplimiento efectivo desde las aulas, ya que, se exponen discursos de enseñanza diferenciadora, y se llenan las aulas con más de cuarenta estudiantes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acevedo, C. (2013). Caracterización de los estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas de la comuna 8 de la ciudad de Manizales. [caracterizacion de los estilos cognitivos ARTICULO.pdf \(umanizales.edu.co\)](#)
- Aldana, A. (2021). Formulación de los protocolos de bioseguridad para el retorno seguro a las aulas de clase de la Facultad del Medio Ambiente y los Recursos Naturales sede Bosa Porvenir. [AldanaPedrazaAndersonStiven2021.pdf \(udistrital.edu.co\)](#)
- Astudillo, G., & Imbarack, P. (2013). El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 50(2), 132-146.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación. Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13 - 31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>

- Blanco, M. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 1(2) 1-19.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: © Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). *Colombia por la Primera infancia*. Documento Conpes Social 109, Bogotá.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Centro de Documentación Judicial (CENDOJ)*. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa.
<https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., & Sierra Delgado, G. E. (2020). Inclusive education in context: Reflections upon the implementation of the decree 1421 of 2017. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34).
<https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Florez, M., Aguilar, A., Hernandez, Y., Salazar, J., Pinillos, J., & Perez, C. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Espacios*, 38(35), 39-51. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p39.pdf>
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frederickson, N., & Cline, N. (2002 p. 25). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. McGraw-Hill Education.

- Glatzel, G. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 79-98. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/274>
- González, A. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 1-30.
- Infantil, C. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona próxima*, (20), 1-21.
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria, extra 2001*, 213-232.
- Mayz Díaz, Cruz (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?. *Educere*, 13(44),55-66.[fecha de Consulta 10 de Abril de 2022]. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571007>
- Mejía, G., Aldana, J., & Ruiz, R. (2017). Estrategias que permitan mejorar la participación activa durante el proceso de aprendizaje en estudiantes de Formación Docente de la Escuela Normal José Martí de Matagalpa (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Cualificacion del talento humano que trabaja con primera infancia*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N19-Cualificacion-talento-humano-trabaja-primera-infancia.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Resolucion 7797- Por medio de la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa en las Entidades Territoriales Certificadas*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-351282_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Ley 1804 (Agosto 2)- Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1421. (Agosto 29 de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la

- población con discapacidad. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Moscoso, M., & Salas, J. (2014). Promoción del buen trato en el aula” propuesta integral de prevención del maltrato dentro del aula con énfasis en el asesoramiento docente, estudio en primero y segundo de bachillerato en cuatro colegios de Quito dentro del año lectivo 2013-2014 (Bachelor's thesis, PUCE).
- Organizacion de las Naciones Unidas. (2013). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/article_18es.pdf
- Parra, S., Gómez, M., & Pintor, M. (2015). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5° de Primaria en Colombia. *Revista complutense de educación*.
- Polanco Garay, L. W., & Moré Soto, D. (2021). Del aprendizaje tradicional al aprendizaje invertido como continuidad del proceso educativo en contexto de Covid-19. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 214-226. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2191>
- San Martín, C. D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, D., & Robles, M. (2013). *Inclusion como clave de una educacion para todos: Revision teorica*. Obtenido de Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 24, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Sánchez, M., García, J., Steffens, E., & Palma, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información tecnológica*, 30(3), 277-286.
- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable?*. Universidad Nacional de la Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

- Tomlinson, C., & Vitale, G. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2016). *Educación para transformar vidas: metas, opciones de estrategia e indicadores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245278>
- UNESCO (2016). *Estrategia de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453_spa
- UNESCO (2016). *XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246790>
- UNESCO (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- UNESCO (2019). Conferencia Mundial de Educación para Todos. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 1(1), 110-122. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/199>