



Educación inclusiva en Colombia. Concepciones desde sus actores.

Maestría en Educación, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios

Eje de Investigación

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Inclusión Educativa

Carmelita Cardoso Ariza
Diana Milena Toro Arbeláez
Elkin Beltrán Torres
Gloria Jacqueline Ruiz Aristizabal
Jairo Alexander Rodríguez Benavides
Johan Ricardo Grisales Ramírez
Juliet Villa Londoño
Leidy Carolina Galvis Pastrana
Lilibeth Rojas Morales
Ludy Yurley Perafan Daza
Luisa Fernanda Vargas Sotelo
Paula Andrea Echavarría Duran
Sandra Liliana González Segura
Sandra Ximena Tobón Benjumea
Yasiris Mola de Avila
Yolanda del Carmen Cabrera Arellano
Yurany Esther Mosquera López

Profesor líder
Eliecer Montero Ojeda
Profesor Tutor
Abril 3, 2023

NOMBRE DEL PROYECTO – LÍNEA Y SUBLÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Educación inclusiva en Colombia. Concepciones desde sus actores.

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Sublínea: Procesos educativos para la transformación socio cultural

Inclusión Educativa

LÍDER DE SUBLÍNEA

Juan Esteban Quiñones

INVESTIGADOR PRINCIPAL (Profesor Tutor)

Eliecer Montero Ojeda

COINVESTIGADORES (Estudiantes)

Carmelita Cardoso Ariza, Diana Milena Toro Arbeláez, Elkin Beltrán Torres, Gloria Jacqueline Ruiz Aristizabal,

Jairo Alexander Rodríguez Benavides, Johan Ricardo Grisales Ramírez, Juliet Villa Londoño, Leidy Carolina

Galvis Pastrana, Lilibeth Rojas Morales, Ludy Yurley Perafan Daza, Luisa Fernanda Vargas Sotelo, Paula Andrea

Echavarría Duran, Sandra Liliana González Segura, Sandra Ximena Tobón Benjumea, Yasiris Mola de Ávila,

Yolanda del Carmen Cabrera Arellano, Yurany Esther Mosquera López

TIEMPO DE EJECUCIÓN

18 meses

LUGAR DE EJECUCIÓN

Colombia

- ✓ Región Andina: Colegio Calasanz Campestre Escolapias, I. E La Piedad, I.E Joaquín Vallejo Arbeláez, I.E.D.R Alfonso Pabón Pabón, I.E.R La Concha, I.E.D.I Antonio Nariño, I.E.D Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán, Colegio Alba Montessori,
- ✓ Región Caribe: I.E José Raimundo Sojo
- ✓ Región Amazonia: I.E.R La Concordia
- ✓ Región Pacífica: El Águila- Sede José María Córdoba, I.E Fátima, I. Etno. Técnica Ciudadela Desepaz - Sede Nuevo Amanecer, Colegio Andino

FINANCIACIÓN

Sin financiación

PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN

- ✓ La educación inclusiva, una mirada desde las concepciones y prácticas de la docencia en Colombia. Revista Ciencia Latina (Juliet Villa, Paula Echavarría, Luisa Vargas, Lilibeth Morales).
- ✓ La educación inclusiva en Colombia: un reto pendiente. Revista Praxis Pedagógica de la UNIMINUTO (Sandra Ximena Tobón Benjumea, Carmelita Cardoso Ariza, Jairo Alexander Rodríguez Benavides, Yolanda del Carmen Cabrera Arellano, Diana Milena Toro Arbelaéz)

Índice

Introducción.	6
Capítulo 1. Marco general de la investigación	8
1.1 Contextos de la investigación.	8
1.2 Antecedentes de investigación.	10
1.2.1 Internacionales	10
1.2.2 Nacionales	13
1.3 Descripción y formulación del problema	19
1.4 Objetivo general:	21
1.5 Objetivos específicos:	21
1.6 Justificación del estudio	21
1.7. Delimitación y limitaciones	23
Capítulo 2. Marcos de referencia de la investigación	25
2.1 Punto de partida hacia la educación inclusiva	26
2.1.1 Modelo de educación especial	28
2.1.2 Modelo de educación integradora	28
2.1.3 Modelo de educación inclusiva	29
2.2 Mirada conceptual de la educación inclusiva	30
2.2.1 ¿Qué es la inclusión?, ¿A quién se debe incluir?	30
2.2.2. ¿Qué es la educación inclusiva?	31
2.2.3. Culturas y entornos/ambientes educativos inclusivos.	32
2.3 Relación de la educación inclusiva con el DUA y el PIAR	34
2.4 La educación inclusiva en la legalidad	37
Capítulo 3. Método y metodología de investigación	40
3.1 Método de investigación	40
3.2 Metodología	42
3.2.1. Población y muestra	44
3.2.1.1 Población	45
3.2.1.2 Muestra	46
3.2.2. Categorías	47

3.2.3 Instrumentos y técnicas	52
3.2.4 Procesos de validez (juicios de expertos)	53
3.2.5 Fases del estudio – cronograma	55
4. CAPÍTULO IV. Resultados y análisis	55
4.1 Discusión y análisis: contraste de fundamentos teóricos y normativos con concepciones de estudiantes y docentes.	56
4.1.1 Análisis - Subcategoría Concepto de Inclusión	60
4.1.1.1 Docentes	60
4.1.1.2 Estudiantes	64
4.1.2 Subcategoría educación inclusiva	68
4.1.2.1 Docentes	68
4.1.2.2 Estudiantes	70
4.1.3 Subcategoría políticas públicas	73
4.1.3.1 Docentes	74
4.1.3.2 Estudiantes	76
4. 2 Conclusiones	79
4.3 Recomendaciones	83
Referencias	85
ANEXOS.	92
ANEXO.1 (Caracterización de las instituciones educativas)	92
ANEXO 2 (Transcripción de entrevistas estructuradas).	92
ANEXO 3 (Perfil y validación de expertos Sebastián Fernández)	92
ANEXO 4 (Perfil y validación de expertos Yuli Álvarez)	92
ANEXO 5 (Perfil y validación de expertos Ana Molano)	92
ANEXO 6 (Fases del estudio – Cronograma)	92
ANEXO 7 (Formato en blanco Instrumentos – Entrevistas)	92
ANEXO 8 (Formato en blanco Consentimientos informados)	92
ANEXO 9 (Carpeta con scanner de consentimientos por instituciones)	92
ANEXO 10 (Carpeta de scanner de entrevistas de docentes y estudiantes por instituciones)	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Objetivos específicos, categorías de investigación, subcategorías e instrumentos.	50
Tabla 2 Jerarquización de objetivo general, objetivos específicos, categorías y subcategorías	56
Tabla 3 Relación numérica de las respuestas de las entrevistas de los estudiantes con los conceptos emergentes en cada subcategoría analizada	58
Tabla 4 Relación numérica de las respuestas de las entrevistas de los estudiantes con los conceptos emergentes en cada subcategoría analizada	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Mapa por regiones y cantidades de aplicación del instrumento de investigación	47
Figura 2 Matriz de transcripción y codificación	53
Figura 3 Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Inclusión. Docentes	60
Figura 4 Gráfica circular: Subcategoría Concepto Inclusión. Estudiantes	64
Figura 5 Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Educación Inclusiva. Docentes	68
Figura 6 Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Educación Inclusiva. Estudiantes	70
Figura 7 Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Políticas Públicas. Docentes	74
Figura 8 Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Políticas Públicas. Estudiantes	76

Introducción.

La inclusión es el proceso que reconoce, valora, direcciona y responde a la diversidad de características, intereses, posibilidades, expectativas de todos y cada uno de los aprendientes, procurando la participación en la construcción de conocimiento. Esto conlleva a diferentes términos que se validan de acuerdo al contexto o construcción social en específico; en el presente proyecto, nos centraremos en la Educación Inclusiva, que aparece como una estrategia, apuesta y necesidad imperante para reducir las brechas de desigualdad que desencadenan en actitudes, comportamientos y situaciones de discriminación, exclusión, entre otras, las cuales nos aquejan como sociedad. Desde la Unesco (2005) “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes estén cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (p.14). De acuerdo con lo anterior, el reto es enorme, en tanto que las diversas comunidades encabezadas por los entes gubernamentales, deben priorizar las instituciones sociales para que se fortalezcan y apuesten por hacer de la inclusión una bandera en y desde la educación.

Por tal motivo es importante contar con un cuerpo docente íntegro capaz de cooperar, reconocer y de ser centro de soluciones para tratar de dirimir las problemáticas internas en el entorno escolar; pero para seguir avanzando en este proceso, debemos fortalecer la educación y así reconocer la importancia que todos seamos incluidos en esta, y la presente Investigación puede ser un paso, para que estas y las futuras generaciones puedan reflexionar, y así este concepto sea una herramienta valiosa para que el ser humano comience a superar cualquier tipo de obstáculo y poder culminar de manera exitosa su proyecto de vida, siendo así desde las políticas públicas que apunten a una educación de calidad, nuestro país presenta múltiples avances para consolidar procesos inclusivos, abriendo posibilidades para que miles de niños, niñas y adolescentes accedan a una educación que garantice no solo su desarrollo académico, la permanencia, sino también resaltando el valor de la diferencia, la solidaridad, integración social, para que pueda haber un tinte de empatía por el otro,

facilitando diversos procesos en el que todos y todas seamos partícipes sin segregación alguna y desde el reconocimiento de la diversidad.

Profundizando sobre la educación inclusiva, resulta apremiante en una sociedad dinámica, cambiante y compleja; las interacciones sociales enmarcadas en el contexto escolar, del cual se espera que cumpla a cabalidad con la función de educar sujetos sociales competentes, conscientes y transformadores de sus realidades. Bajo este panorama es fundamental conocer lo que piensan las personas sobre la inclusión, es el primer paso para entender las dinámicas que subyacen en la praxis educativa, para contrastar las distintas concepciones emanadas de los instrumentos y datos recolectados a lo largo de esta investigación; autores como AINSCOW, BOOTH, DYSON, 2006, ECHEITA, 2013, DUSSAN, 2011; FERNÁNDEZ, 2003; entre otros, han contribuido desde sus investigaciones en la comprensión y el avance de este proceso llamado educación inclusiva, de igual forma analizar las ideas que tienen los actores educativos sobre la educación inclusiva, teniendo en cuenta diferentes teóricos que apoyen conceptos claves, además la normatividad, leyes que pueden regir en torno a su aplicación. Es por esto que nos centraremos en identificar, conocer y contrastar diferentes concepciones, con el fin de plantear perspectivas de lo que los estudiantes y docentes de diversas regiones del país entienden por Educación Inclusiva, así determinar la vigencia y dilucidar el verdadero avance, aplicación de este concepto en los diversos contextos educativos.

A continuación, durante los siguientes capítulos se describió detalladamente el proceder de esta investigación, la presentación de los hallazgos y su análisis desde las diferentes teorías en torno al tema de inclusión vista desde las perspectivas de los diferentes actores educativos, y cómo se construyó como un principio fundamental en la sociedad actual para promover la igualdad, la oportunidad y participación de todos independientemente de sus diferencias; además se intentó destacar la importancia de comprender y fomentar la inclusión desde el ámbito educativo hasta el ámbito social. En este discurso se intenta aportar a la transformación social desde la exploración de las diferentes concepciones sobre inclusión, para generar conciencia del trabajo que se debe fortalecer a nivel social y educativo.

Capítulo 1. Marco general de la investigación

En el presente apartado se expone el punto de partida de la problemática que convoca la investigación; el interés colectivo por abordar el tema surge desde la experiencia basada de diecisiete investigadores que buscan analizar desde una perspectiva teórica y normativa las concepciones de los estudiantes y docentes de básica y media de diferentes regiones de Colombia sobre la educación inclusiva. Construyendo todo un panorama a través de lo que se ha investigado previamente y el tema que suscita a los investigadores.

Respecto a lo anterior, se presentan a continuación los contextos de la investigación como forma de abordar la problemática; los antecedentes de investigación que amplían el panorama del tema a investigar y permiten visualizar la viabilidad de la investigación; la descripción y formulación del problema donde se aborda de una manera más detallada la problemática, tomando como base sus características, además expone al final las preguntas subyacentes y la pregunta general de la investigación; la justificación como respuesta a la relevancia que presenta el tema de investigación y por último la delimitación que abarca las estrategias y metodologías a abordar, en tiempo, espacio, lugar y también los factores que pueden obstaculizar el proceso investigativo.

1.1 Contextos de la investigación.

Para los investigadores asumir el reto de conocer las concepciones sobre la educación inclusiva de los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia, implica también tener como sentado que la educación como proceso permite dirigir, cultivar, acoger, conducir y construir conocimiento, de esta manera la información recopilada es una base importante para fortalecerlo o crearlo. No puede dejarse de lado, registrar que la educación a través de los años se ha enfrentado a diferentes cambios de paradigmas que han construido y guiado el camino a tomar, han surgido nuevas dinámicas que enriquecen y se preocupan por incluir y aceptar nuevos retos educativos, estableciendo fines, estrategias de aprendizaje y adoptando un enfoque inclusivo, el cual debe ir más allá del reconocimiento formal, tomando en

consideración una diversidad cultural, social, cognitiva e individual que conlleva a la relevancia y la significación de saberes y aprendizajes dentro y fuera del aula.

Si bien las instituciones educativas y el sistema educativo en Colombia han querido generar cambios de pensamiento, acción y atención para asumir de la mejor manera los procesos de inclusión dentro y fuera de las aulas, es indispensable conocer cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes y los docentes de básica y media del país sobre la educación inclusiva, puesto que son estos los actores primordiales que deben reconocer y exponer cómo opera el álgido tema de la educación inclusiva desde la práctica.

Ahora bien, a lo largo de la investigación, desde los conceptos científicos y teóricos, la práctica y la legalidad, se revela que el principio de inclusión no solo está ligado a personas con discapacidad motriz o cognitiva, sino que este concepto establece total atención a la diversidad, sin exclusión de raza, sexo o competencia intelectual; entendiendo a todos como actores y protagonistas, por lo tanto surge la necesidad de posibilitar en ellos el cuestionarse y hablar de las características que desde el espacio pedagógico se construyen, en este sentido se puede decir que, la pregunta por la inclusión resulta un tanto compleja considerando que ésta ha sido entendida desde una perspectiva de la discapacidad y no desde una mirada relacionada con la diversidad que apunta a una concepción comprensiva de rasgos diferenciales, en un proceso de interacción (Ruíz, 2010, citado por Ayala 2020).

El concepto de diversidad se debe analizar en sus implicaciones cotidianas, ciudadanas, escolares, de aula y entenderlo en un sentido amplio que involucre lo político, lo social, lo psicológico, lo cultural, lo educativo y no sólo desde una perspectiva reduccionista que tiene que ver con algunas discapacidades. Por lo anterior, los investigadores en la posición de contrastar la realidad con el ámbito educativo, pretenden mostrar que este dicho ámbito, es el lugar de convergencia de una infinidad de situaciones de aprendizaje, inclusión o exclusión, que llevan directamente a velar por un proceso de participación colectiva, global y democrática, donde priman los derechos de la comunidad educativa; es por esto que a través de diálogos entablados y la aplicación de los instrumentos diseñados, se captura la respuesta de

cómo estos actores estudiantes y docentes de básica y media de Colombia entienden la educación inclusiva; una acción donde se integre a todos, logrando una participación y construcción del aprendizaje tanto individual como colectivo.

1.2 Antecedentes de investigación.

Al hablar de educación inclusiva es fundamental hacer un recorrido por el devenir histórico tanto internacional, nacional y de ser posible local. Revisando los diversos trabajos elaborados en países, que como Colombia, intentan de manera constante robustecer el discurso y ampliar el espectro de incidencia, que pueda llegar a tener la educación inclusiva como práctica cotidiana dentro de la escuela, a partir de la cualificación y actualización constante de docentes, que sean capaces de incidir de manera directa en los imaginarios, pensamientos y acciones de los estudiantes y sus realidades contextuales, a través de la implementación de entornos inclusivos.

1.2.1 Internacionales

En la línea internacional, se destaca el trabajo realizado por el licenciado Rafael Caraballo Delgado, quién en la tesis doctoral “Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad : Desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado” presentada a la Universidad de Sevilla en el año 2018, el autor pretende dar respuesta a la necesidad de formación de los maestros para atender a los requerimientos de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, que los pone en un escenario desfavorable dentro de las instituciones, con relación al colectivo que acompaña su formación y actuar cotidiano. (Caraballo, 2018)

De manera rigurosa el estudio es llevado a través de un enfoque metodológico cualitativo, mediante el método de estudio de casos, dentro de 17 universidades de España, de distintas áreas del conocimiento y con características heterogéneas, para al final evaluar en tres momentos puntuales al inicio con una evaluación de las necesidades existentes, en el transcurso por medio de una evaluación formativa y al final haciendo uso de la evaluación sumativa, acerca de la pertinencia de los programas universitarios dedicados a formar maestros, que atiendan la educación

inclusiva de manera pertinente, calificada y con la posibilidad de aportar a la construcción de un mundo más democrático, justo, amable y sensible para todos.

En este mismo marco internacional, resaltamos el trabajo realizado por Castro (2022): “Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva”, que se limita a la educación ofertada en instituciones públicas de educación superior, debido a la necesidad de recursos del Estado que estas requieren, aunque aclara que el tema de la educación inclusiva concierne a todas las instituciones sean públicas o privadas.

Ahora bien, el objetivo de Castro fue brindar una perspectiva de los múltiples factores que se deben tener en cuenta para que la educación a distancia sea inclusiva, ya que, a ojos del autor, no se es inclusivo sólo con la oferta. Para brindar dicha perspectiva el autor se basó en sus 38 años de experiencia en educación a distancia, en talleres realizados, foros, actividades, congresos, participación de estudiantes de esta modalidad de estudio, revisiones bibliográficas de artículos que se enfocan en la educación inclusiva, además de algunas bases de datos y repositorios nacionales, en los que se tuvieron en cuenta SciELO, Google Académico, Redalyc, entre otros. (Castro, 2022)

La importancia de este trabajo para esta investigación, radica en los insumos que ofrece en cuanto a la definición de lo que es educación inclusiva, ya que se habla de que los investigadores deben comprender y entender que el objetivo se enmarca en ofrecer educación con equidad y calidad, esto conlleva a buscar la manera de reducir las barreras que se presentan en el acceso al entorno educativo y específicamente al hablar de educación a distancia inclusiva se deben tener en cuenta aspectos que no sólo se relacionan con el acceso, sino también con la cobertura, equidad e igualdad, el uso eficiente de las TIC, la pertinencia y las condiciones socioeconómicas que garanticen la permanencia de los estudiantes. A partir de ahí establecer estrategias y planes de implementación para lograr una educación inclusiva, evitando la exclusión desde cualquier punto de vista y abordando en foros, debates, congresos, plasmando metas y objetivos en los planes de desarrollo y de acción para que trascienda del papel a la práctica.

Irene Gómez-Marí et al, en una publicación hecha en el año 2022, sobre “*Las concepciones docentes de educación inclusiva*”, en Venezuela, realiza una investigación que se relaciona con las concepciones docentes sobre la educación inclusiva, en la cual se tuvo como objetivo analizar y comparar las concepciones sobre la inclusión que tienen los docentes de básica primaria y educación media, arrojando como resultado la sugerencia de que los docentes de educación básica primaria presentan concepciones favorables a la educación inclusiva entendiéndose ésta según el texto, como el proceso de cambio continuo, aplicable a todos los alumnos que conforman el sistema educativo, centrado en la participación y logro de cada uno de ellos, siendo menos proclives a la inclusión en la educación secundaria, por lo que se indica que la formación del docente de secundaria debe plantearse como objetivo mejorar las concepciones, actitudes, habilidades, destrezas y predisposiciones para enfrentarse a los retos de la inclusión, razón por la cual representa importancia para la cotidianidad en la educación, ya que aporta elementos importantes sobre las concepciones de docentes relacionados con el tema deseado a abarcar sobre la educación inclusiva. (Gómez, 2022)

En ciudad de México para el año 2019 se realizó un estudio titulado “Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias” donde se tomaron registros etnográficos de cinco maestros de escuela primaria con el propósito de analizar las perspectivas de los docentes sobre la diversidad de los alumnos y los desafíos que en esta se asume desde la etnografía escolar, referentes teóricos sobre la práctica docente, política e inclusión educativa. A partir del estudio se encontró respecto a las condiciones y características de los niños que el enfoque de inclusión estuvo presente, como también las acciones propias que emprendieron los docentes ante las dificultades de sus estudiantes buscando avances en sus aprendizajes. Respecto a lo anterior, surge la necesidad de dificultar la visión sobre el papel docente y así producir las condiciones necesarias para aplicar en las aulas una educación inclusiva. Las bases que se tienen del estudio radican en la importancia que se le debe dar a la formación de los docentes y de esta manera garantizar las respuestas que cada docente pueda prestar a cada situación en diferentes contextos educativos. (Naranjo, 2019)

La educación inclusiva requiere además una formación docente, así lo demuestra el estudio realizado en Brasil por Luciana Da Silva y Paulo Ivo Silva en el año 2022 que habla de la importancia que tiene la formación docente con bases en educación inclusiva para la atención a estudiantes que presentan necesidades especiales. En este caso se tomaron siete docentes de clase regular y de clase de recursos multifuncionales, los cuales imparten sus conocimientos a alumnos de grado sexto a noveno donde recibió información a través de una entrevista semiestructurada adaptada en formato electrónico. A partir de la información recibida y analizada se observó que aún existen muchos desafíos por superar en la práctica y formación docente para que podamos desarrollar situaciones que promuevan un aprendizaje más pleno y que capaciten a los estudiantes para aprender los conceptos necesarios para su crecimiento personal. (Da Silva & Silva, 2022)

Otra investigación importante es la realizada por Marthelly Ada Gabriela Cuba Yaranga, en su tesis de maestría *“Inclusión social de la persona con discapacidad”*, de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el 2018, plantea que la apatía de la sociedad hacia las personas que tienen alguna condición de discapacidad, se manifiesta en la falta de conocimiento que se tiene acerca de los derechos y el alcance de los mismos. La ignorancia es uno de los grandes factores que genera la injusticia, inequidad, maltrato tanto físico o psicológico; complejizando las formas de interrelación, siendo acciones que se normalizan o son indiferentes, contribuyendo en la construcción de sociedades excluyentes y discriminatorias generando un “problema social”, sin tener en cuenta que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y deberes que cualquier ciudadano, que también tienen proyectos de vida, que muchas veces son frustrados por la misma sociedad que los rodean. (Yaranga, 2018)

1.2.2 Nacionales

A nivel nacional también se han realizado avances significativos, acerca de la educación inclusiva, una muestra fehaciente es el trabajo realizado por Julia Del Rosario Madero Chamorro de la Universidad de Sucre, Colombia, en el artículo que es producto de la investigación “Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva

en la institución educativa María Inmaculada de San Benito Abad Sucre, Colombia” en el cual la autora hace un intento valioso por interpretar la realidad de los docentes en su contexto particular, procurando que se dé una investigación libre de interferencias, lo realiza a partir de un enfoque cualitativo, basado en el paradigma hermenéutico; el estudio es llevado a cabo por medio de un estudio de caso único, logrando la recolección de la información por medio de las entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes con 5 docentes de la institución, con el fin de triangular los datos recolectados, los pensamientos emanados, logrando de esta manera hacerse una idea de los saberes y las concepciones sociales instauradas en el discurso de los protagonistas de la acción, a saber los maestros, que al ser una muestra válida invitan a la realización de nuevos estudios y a la continuación de la revisión exhaustiva de bibliografía, trabajos de campo e investigaciones futuras. La importancia de este estudio radica principalmente en que se logra evidenciar el pensamiento de los profesores en su contexto real y el contraste con su quehacer pedagógico. (Madero, 2018)

Continuando con el hilo argumentativo, es importante resaltar la investigación realizada por Víctor Daniel Trujillo Tabares y Nilva Rosa Palacio Peralta que está condensada en el artículo “Relación entre Concepciones de Educación Inclusiva y Acciones que Inciden en la Convivencia Escolar”; en este estudio se muestran y desarrollan los resultados obtenidos de una investigación realizada desde la línea Pedagogía Social de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia en el año 2020, en el transcurso de la investigación se asume que la realidad social es el resultado de la interacción, desde una construcción colectiva con la participación activa de quienes componen una comunidad, este estudio se ubicó desde el paradigma cualitativo en la medida que el interés es comprender la realidad desde los procesos de producción histórico-social, haciendo uso del método de Investigación Acción Pedagógica, de esta manera se asumirá un enfoque crítico-social, el cual va a permitir la comprensión y la explicación de las contradicciones existentes, los encuentros en el discurso y las acciones de las diversas concepciones que se tienen acerca de la educación inclusiva. (Trujillo & Palacio 2022).

Este artículo despliega los resultados obtenidos de una investigación realizada con actores educativos asumidos como sujetos políticos, el contexto se desarrolla en una institución educativa del municipio de Turbo del departamento de Antioquia partiendo del objetivo de evidenciar la correlación entre las concepciones de educación inclusiva y la convivencia escolar, mediante el paradigma cualitativo y el enfoque crítico social, para lograr la recolección de la información se acudieron a talleres de investigación, donde se involucraron a los participantes en situaciones conflictivas, además se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas que arrojaron como resultado la representación relacionada con experiencias pasadas y que dejan notar la subjetividad de los entrevistados. Desde las conclusiones, se destaca la comprensión entre la educación inclusiva y la convivencia escolar como procesos que necesitan uno del otro para que se logren dar se debe partir desde el reconocimiento, la valoración y el respeto de la diversidad, la diferencia y la construcción colectiva, desde las discrepancias como condiciones inherentes a los seres humanos.

De igual manera, en el marco de los antecedentes nacionales en cabeza de la investigadora Paola Reyes Parra et al. de la Universidad de Boyacá, Colombia, en el año 2020. Presentan un artículo titulado “Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa” cuyo objetivo principal se da en el abordaje que la comunidad académica tiene respecto a la educación inclusiva en diferentes niveles educativos, con la población ya mencionada; con el fin de generar transformaciones dentro del aula y fortalecer la orientación escolar. (Reyes, et al. 2020)

Fueron seleccionadas 50 investigaciones, para llevar a buen término la revisión sistemática, usando bases de datos como Psycodoc, Science Direct, APA PsycNET y EBSCOhost. Desde unas categorías de análisis en función de la población objeto, es decir, estudiantes, docentes, familias e instituciones. Lo anterior evidenció la predominancia de metodologías cualitativas, además de ello, es importante resaltar que no hay investigaciones en los niveles de primaria y preescolar siendo este un desafío e invitación a explorar esos ámbitos.

Por otro lado, haciendo énfasis a los contenidos de las investigaciones, se busca comprender el clima del aula, la aceptación de la diversidad, las metodologías implementadas, el desempeño académico y algunas de ellas enfocadas a condiciones específicas de los estudiantes bien sea TDAH, discapacidad física, parálisis cerebral o trastornos mentales. Respecto a las conclusiones emanadas de esta revisión; bajo este panorama, es posible dilucidar los elementos que brindan sustento a la hora de analizar y contrastar los resultados que se obtengan acerca de las concepciones sobre la educación inclusiva de docentes, directivos docentes y estudiantes en el marco de esta investigación.

En la investigación realizada por Pacheco en el año 2020 titulada “Concepciones sobre educación inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes en la institución educativa Santa María Goretti de la ciudad de Montería – Córdoba”, se centra en el ámbito educativo, en la cual se buscó evidenciar el desarrollo de los procesos de educación inclusiva, atendiendo la diversidad desde las particularidades individuales de los estudiantes como sus necesidades propias y sus características socioeconómicas, de género, étnicas, dificultades de aprendizaje, o quienes son víctimas del conflicto armado, desplazamiento, etc. Así mismo, esta investigación buscó revisar la inclusión desde la diversidad y no sólo desde la discapacidad, sino, desde el aspecto social, económico, político, cultural, familiar y escolar. Por ello, fue primordial establecer las relaciones presentes entre las concepciones sobre educación inclusiva y cómo los docentes asumen las prácticas pedagógicas. (Pacheco, 2020)

En esta propuesta fueron utilizados tres instrumentos como la lectura de contexto, la entrevista y la observación. Luego de su aplicación y riguroso análisis los resultados fueron triangulados obteniendo lo siguiente: en la lectura de contexto se realizó una revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) relacionándolo con el análisis realizado de la observación de los espacios, las características de la población estudiantil y los resultados de la entrevista para establecer juicios y criterios para determinar las conclusiones propias de esta investigación.

Con relación en la entrevista a docentes establecieron una categoría sobre las concepciones o implicaciones de la educación inclusiva que develó la necesidad de la disposición de la Institución educativa hacia la inclusión, el

acercamiento docente para conocer mejor las dificultades de los estudiantes y los ajustes a las planeaciones. La tesis muestra las concepciones de las docentes registradas desde tres perspectivas diferentes: individual, dilemática e interactiva.

Por consiguiente, esta investigación es de gran relevancia para el presente proyecto investigativo, ya que permite obtener información pertinente sobre los instrumentos necesarios para recolectar datos significativos acerca de la concepción de los docentes sobre la educación inclusiva y como se puede reflejar en el salón de clases, además ayuda a concebir si el docente reconoce la variedad de características que poseen los estudiantes en el aula.

En esta misma línea Barona y Ramírez realizaron una investigación en el año 2019 titulada “Concepción de Inclusión y Estrategias Pedagógicas Inclusivas en la Escuela María Luisa de la Espada en Guadalajara de Buga” en Valle del Cauca. Este trabajo implementa la investigación cualitativa que le permitió realizar unas series de observaciones e implementar una entrevista cuyo objetivo fue conocer las concepciones que tienen las docentes frente a la inclusión educativa. De esta forma, la entrevista se aplicó a 5 docentes que poseían niños con alguna condición de discapacidad o dificultades en el aprendizaje. Dentro de los resultados obtenidos está la postura que tienen los docentes de esta institución frente a la inclusión, afirmando que la inclusión se relaciona con no dejar por fuera del aula a los que tienen dificultades o discapacidad, es decir, que sean aceptados dentro de las instituciones. También, que la inclusión está directamente relacionada con la integración escolar”, sin embargo, considera que “es mejor que los niños con dificultades de aprendizaje o discapacidad necesitan de un docente de educación especial, ya que ellos no tienen la preparación para atender a estos estudiantes”. Los instrumentos mostraron que el pensamiento de los docentes sobre la atención de estos estudiantes, es que sean atendidos por personas capacitadas, con aulas preparadas para sus condiciones y que su acompañamiento pedagógico debe implementar un accionar diferente acorde a sus necesidades. Los autores de la investigación sugieren que es importante que los docentes sigan los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación y se apropien de las herramientas educativas que ellos ofrecen para lograr incluir en las aulas a esos

estudiantes y que se trabaje no solo lo cognitivo sino crear vínculos emocionales y sociales que les permita adentrarse en la sociedad. Esta investigación es importante para este proyecto debido a que brinda estrategias de relación entre sus resultados y la categorización de los instrumentos de investigación, sin embargo, realiza un aporte significativo en los referentes legales como fuente de direccionamiento en las leyes que se rigen en este país en el marco de la inclusión educativa. (Barona & Ramírez 2019)

En la tesis “La Incorporación de La Educación Inclusiva y las Comunidades de Aula como Cultura Institucional” que realizó Ericka Patricia Sierra Cárdenas, en la Universidad de la costa en Barranquilla, de la maestría en educación del 2018, presentó la necesidad de integrar la educación inclusiva en las comunidades como un marco institucional, siendo el eje central el conocimiento de las situaciones que se presentan en las aulas y cómo se está llevando a cabo el proceso de inclusión; del cual, se personifica el quehacer docente en su cotidianidad, de su contexto, cultura de interacción y formación. Una circunstancia que en la escuela requiere de un proceso de convivencia ya sea de encuentros o desencuentros tanto en el aula de clase como en los espacios libres, teniendo en cuenta que todos los estudiantes son totalmente diferentes. Es decir, cada estudiante es único e irrepetible, tanto en sus cualidades, roles y funciones, ya sea con discapacidad o sin discapacidad. (Sierra, 2018)

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario transformar y ajustar en el sistema educativo, desde lo curricular que incide de manera contundente hacia un cambio pedagógico para promover la educación inclusiva, que permitan incluir a todos los niños, niñas y adolescentes que presentan barreras en la participación y repercute en el aprendizaje.

El grupo de investigación también toma como antecedente el trabajo realizado de Cortina (2020), titulado “Universidad y discapacidad. Inclusión educativa en la Corporación Universitaria Minuto de Dios”. En el cual, el objetivo de este estudio es conocer las experiencias inclusivas de estudiantes universitarios con discapacidad, teniendo como finalidad la exploración de opciones para una mejor inclusión en Uniminuto y además uno de los objetivos específicos fue conocer las percepciones, concepciones y significaciones de la comunidad educativa con respecto a la

discapacidad; donde se analizaron la participación de estos estudiantes en su entorno educativo junto a estudiantes que no poseen ninguna barrera o discapacidad. El objeto de estudio de esta investigación se muestra en las siguientes categorías analíticas, con base a ellas los investigadores diseñaron los instrumentos de recolección desde tres dimensiones (conceptual, interactiva e institucional), y entrevistas. A pesar de las restricciones presentadas como: las restricciones institucionales respetando las políticas institucionales sobre el manejo de datos, resguardando la confidencialidad de los datos de los estudiantes con discapacidad, no fue fácil el acercamiento a los estudiantes para la aplicación de entrevistas, sin embargo, las entrevistas se aplicaron en noviembre de 2017 y en noviembre de 2019, a estudiantes de pregrado de las modalidades presencial, distancia y virtual, donde se llevó a cabo la etapa de observación de acciones institucionales en torno a la inclusión educativa en todas las sedes, a través de algunas visitas a sus sedes y con la comunicación permanente con las coordinadoras de BU. (Cortina, 2020)

En este sentido, obtuvieron los siguientes resultados y conclusiones: se mostró que es concebida la discapacidad como carencia en cuanto a lo físico y con la posibilidad de desarrollar habilidades en el ser humano, y se observa ahí un aspecto estratégico para la Universidad. En ocasiones el docente dentro del aula desconoce las consideraciones particulares de las discapacidades de sus estudiantes y la clase se imparte igual para todos, son pocos los docentes que realizan ajustes en la universidad Uniminuto, el enfoque diferencial. Teniendo en cuenta las fases de diseño, recolección y análisis de este trabajo, se considera de gran importancia para la investigación ya que brinda orientaciones en torno al direccionamiento del enfoque de esta investigación, determinando así el método cualitativo que permitirá a los investigadores en cuestión observar, recolectar y analizar para describir las concepciones que poseen los estudiantes, docentes y directivos docentes de básica y media sobre la educación inclusiva por medio de categorías analíticas.

1.3 Descripción y formulación del problema

Teniendo en cuenta los antecedentes investigados, son evidentes los desafíos que existen alrededor de los procesos y conceptos centrales de educación inclusiva en el marco del modelo Educación para todos (EPT). En el

contexto colombiano y según el decreto 1421 del 2017 (MEN, 2017) el cual reglamenta la atención a la población con diversas realidades y necesidades, como investigadores se puede pensar que existen vacíos en los procesos de inclusión de diferentes grupos poblacionales y diversidad de categorías que pueden influir en la implementación y desarrollo de procesos que fomenten la educación, tales como: personas que poseen alguna limitación cognitiva, física o capacidad excepcional, mujeres rurales, estratos socioeconómicos bajos, comunidades indígenas, comunidades afrodescendientes, comunidad LGTBI Q+, comunidades víctimas del conflicto armado y todas aquellas que se puedan enmarcar con la palabra exclusión.

En el discurso normativo colombiano inspirado en lineamientos internacionales emitidos por la UNESCO, son numerosas y diversas las disposiciones legales asociadas con los procesos de inclusión. Es recurrente el llamado a la garantía del derecho a la educación sin excepción y en condiciones de equidad. A pesar de estas iniciativas, sus implicaciones prácticas no se han traducido en procesos reales de inclusión social y educativa. En este sentido, cabe preguntarse, entonces, ¿qué otros factores inciden en los procesos de educación inclusiva?

Las políticas educativas son efectivas si existen las condiciones organizacionales y económicas que permiten su implementación, pero también, e inclusive más importante, si la comunidad educativa participa y contribuye en la creación de entornos educativos inclusivos, en donde se haya superado el reduccionismo y las cargas semánticas negativas asociadas a los procesos de inclusión. La inclusión si bien requiere algunos procesos de transición, los cuales se deben llevar a cabo en la vida cotidiana influyendo a la vez en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se establece como un reto para toda la comunidad educativa en general, ya que la educación como un constructo epistemológico debe considerar todo lo que concierne e influye para contribuir al desarrollo de procesos que promuevan su implementación y adecuada conceptualización, ya que vale la pena inferir que dichos procesos se transforman en muchas ocasiones, en desafíos que inducen temor al cambio y generan resistencia frente a la novedad por parte de los directivos, docentes y estudiantes de las diversas instituciones educativas, evidenciando que en algunas ocasiones, no solo es por la restricción

al alcance de adquirir educación con calidad e igualdad, sino por desconocimiento de todo lo que concierne la práctica de la “educación inclusiva”. Por lo anterior, la pregunta que orienta la presente investigación es: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia desde una perspectiva teórica y normativa acerca de la educación inclusiva? A partir de esta subyacen ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y conceptuales que existen sobre la educación inclusiva en la educación básica y media en Colombia?, ¿Qué concepciones tienen los estudiantes y docentes sobre la educación inclusiva en la educación básica y media en Colombia?, ¿Qué contraste se deriva entre los fundamentos teóricos sobre la educación inclusiva y las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media de Colombia?

1.4 Objetivo general:

Analizar desde una perspectiva teórica y normativa las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia sobre la educación inclusiva.

1.5 Objetivos específicos:

- Identificar los fundamentos teóricos y normativos sobre la educación inclusiva en la educación básica y media en Colombia.
- Describir las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media de Colombia sobre la educación inclusiva.
- Contrastar los fundamentos teóricos y normativos con las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media acerca de la educación inclusiva en Colombia.

1.6 Justificación del estudio

La presente investigación se sustenta a través del concepto que subyace desde el aporte teórico, el cual contribuye a sustentar diferentes conceptos derivados de la revisión de la literatura científica respecto al fenómeno de estudio en este caso, la inclusión educativa con el de comprender la temática en busca de lograr una visibilización más

integral de dicho fenómeno y desde luego pretender desarrollar una mirada crítica hacia el aporte a los diagnósticos anteriormente realizados dentro de la sublínea de investigación; esto con el propósito de comprender progresivamente el objeto de estudio, estableciendo así un aporte a la transformación social a partir del estudio realizado desde las diferentes concepciones en el entorno educativo y bajo el sustento de bases teóricas generar conciencia del trabajo que se debe fortalecer tanto a nivel social como educativo, en pro de un camino hacia la creación de escuelas en donde no existan posturas discriminatorias y se fomente la integración e inclusión de todos sus actores.

En la actualidad la inclusión es un concepto que en su mayoría, las personas tienden a relacionarlo con la discapacidad, ya sea motora o cognitiva, y el ámbito educativo, no es la excepción, es por eso, que el presente proyecto pretende, en primera instancia describir las diferentes concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media de Colombia, con el fin de analizar qué tan contextualizados o descontextualizados están con estos conceptos, y que pueda ser el punto de partida para fomentar una cultura de la educación inclusiva en las aulas de clase.

Hay que tener presente que las instituciones educativas colombianas atienden una gran diversidad de población (mestizos, afrodescendientes, extranjeros, discapacitados, etc.), lo que es un desafío constante para la educación, ya que requiere un gran esfuerzo y conocimiento de parte de todos los organismos educativos; el contexto colombiano, al igual que la mayoría de países latinoamericanos que acogen los lineamientos orientadores de la Unesco, se han comprometido con la transformación de su sistema educativo bajo la bandera de la inclusión (Beltrán et al., 2015), pero algunos investigadores como Moncayo et al., (2016) exponen que la integración de los grupos excluidos no se adoptó en Colombia como respuesta a la necesidad existente, es decir, no se tuvo en cuenta el contexto escolar colombiano como tal, sino que surgió con base a una propuesta internacional y se continúa mirando al sujeto desde la perspectiva de la educación especial.

Partiendo de lo expuesto, uno de los propósitos de la presente investigación es comprender la realidad socioeducativa de Colombia, al visibilizar las barreras que experimentan diversas poblaciones en relación con su

participación en la sociedad y, particularmente, en el proceso educativo, para contribuir a la transformación de prácticas educativas y responder a la diversidad estudiantil y que puede servir de insumo para el diseño de propuestas socioeducativas que aporten a los procesos de educación inclusiva desde los ámbitos administrativo y pedagógico.

En definitiva, esta investigación es el punto de partida en el que se puede aportar para garantizar derechos que son vulnerados en los diferentes contextos educativos, por medio de su socialización y sensibilización, ya que como lo expone Calvo, G. (2013) para brindar una educación de calidad, “los sistemas educativos deberían no solo dar recursos, sino formar docentes que puedan contribuir que los estudiantes que asisten a la escuela permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades con equidad y calidad” (p.2), es decir, el primer paso según la autora lo deben dar los docentes, en cuanto a su formación, y así poder fomentar una cultura en pro de la educación inclusiva, es así como se buscan consolidar las concepciones de todo el territorio nacional colombiano y posibilitar la realización de un análisis general de estas desde actores como estudiantes y docentes de básica y media.

Así pues, se obtendrán hallazgos holísticos del fenómeno estudiado, a través de la indagación por las concepciones relacionadas con la educación inclusiva, para así adentrarse en los sistemas de significación colectiva que soportan las prácticas sociales, culturales y educativas de una comunidad. En este caso, identificar y describir las concepciones de los actores en torno a la educación inclusiva revelará los ejes temáticos sobre los cuales deberá trabajar cualquier sociedad educadora que pretenda acogerse a dicha propuesta. En otras palabras, los resultados de esta investigación darán cuenta de los vacíos conceptuales y juicios valorativos en relación con los procesos de educación inclusiva, con el propósito de generar cambios en las prácticas educativas desde los diferentes actores, y así poder llegar al punto de cerrar barreras y abrir fronteras en la educación colombiana.

En relación sobre la filosofía de la inclusión la cual se ha venido vinculando y progresando a partir de las políticas públicas de estado que han delimitado los principios básicos que deben orientar una educación más justa, aún continúa pendiente llevarse a cabo en la totalidad todo lo que concierne la educación inclusiva, bajo las inferencias

propuestas. Es por ello que la idea de esta investigación es a su vez cambiar el paradigma de señalar la inclusión solo hacia las personas con alguna deficiencia o NEE, concientizando a todos sus actores en este caso docentes y estudiantes de básica y media en Colombia, ampliar la visión, favoreciendo la actitud de los mismos, además que por medio del diagnóstico obtenido de las concepciones, se pueden brindar nuevas estrategias con el desarrollo de ajustes razonables, hacia una mirada de la universalización educativa.

Por otra parte se pretende servir de base para futuras investigaciones, interesadas en el fenómeno de la educación inclusiva y desde el punto de vista metodológico, aportando en la elaboración de un instrumento que permita obtener la información necesaria sobre las concepciones de los docentes y estudiantes respecto la inclusión educativa. Continuar investigando sobre la educación inclusiva en el país, sin olvidar a las familias y a toda la comunidad educativa en general, continuando en la búsqueda de las reflexiones y desafíos en pro de una mejor educación.

1.7. Delimitación y limitaciones

Este apartado se enfocará en conocer las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media de Colombia como parte de una comunidad dentro del sistema educativo en algunas regiones (Amazonía, Pacífica, Andina, Caribe) del territorio colombiano sobre educación inclusiva, reafirmando el derecho a la educación a la que todo individuo debe acceder. Por ello, ninguna persona debe ser excluida por su capacidad intelectual, socio afectiva, comunicativa o física. De esta manera, la delimitación de esta investigación buscará acotar, reducir y precisar sobre esta problemática a estudiar. En primera medida, en las delimitaciones en el espacio físico se tomarán como objeto de estudio instituciones de educación básica y media en los contextos educativos colombianos seleccionados (-Región Andina: Colegio Calazans Campestre Escolapias, I. E La Piedad, I.E Joaquín Vallejo Arbeláez, I.E.D.R Alfonso Pabón Pabón, I.E.R La Concha, I.E.D.I Antonio Ñariño, I.E.D.Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán, Colegio Alba Montessori, - Región Caribe: I.E José Raimundo Sojo-Región Amazonia: I.E.R La Concordia Región Pacífica: El Águila- Sede José María Córdoba, I.E.Fatima, I.Etno. Técnica Ciudadela Desepaz - Sede Nuevo Amanecer, Colegio Andino), en las cuales

se reflejan las diferentes brechas socioeconómicas, culturales, políticas y educativas en las que se ven inmersos los distintos grupos poblacionales. Dichas diferencias muestran la realidad de cada entidad, tanto las instituciones de orden público como las instituciones del sector privado.

Por consiguiente, para llevar a cabo el desarrollo de la investigación, los investigadores tienen pleno acceso físico a las localidades; lo que permite recolectar, sistematizar y analizar todas las concepciones para la elaboración de la investigación y poder obtener resultados reales y verídicos.

Seguidamente, en las delimitaciones temporales, se recolectarán las entrevistas sobre las concepciones de la educación inclusiva durante el primer semestre del año 2023. Los investigadores cuentan con la disposición e interés para implementar los instrumentos mencionados y emplear el tiempo suficiente para su análisis e interpretación. De esta manera, el periodo de tiempo establecido para realizar la investigación es de un año, tiempo que permite observar a la comunidad en pleno desarrollo de su cotidianidad sin miedo de tener alteraciones en la muestra; extrayendo así la información necesaria sobre sus conocimientos y representaciones en el tema de educación inclusiva y cómo se ve reflejado esta concepción en su cotidianidad dentro aula escolar.

Posterior, en las delimitaciones temáticas cuando se habla de inclusión se tiene en cuenta sus tipos, por lo tanto, el grupo de investigación reconoció que es un tema muy amplio y al tener en cuenta que los contextos investigados son distintos y con población diferente se aplicaron instrumentos de recolección con preguntas enfocadas en la educación inclusiva y partiendo también de diferenciarlas acorde a la población, en este caso los estudiantes y los docentes. Con el fin de reconocer cuál es el concepto o pensamiento que tienen cada uno de los actores mencionados en algunas regiones colombianas investigadas.

Otra de las delimitaciones es la metodología, en la cual se implementará la investigación cualitativa (ponerle el enfoque) la cual permitirá identificar, describir y contrastar la información extraída de los instrumentos aplicados para

realizar un análisis de los hallazgos sobre la concepción acerca de la educación inclusiva que tienen los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia.

Dentro de las limitaciones del proyecto se presentan las siguientes situaciones que conllevan a un cierto grado de dificultad al momento de realizar la investigación. Primero, aplicar los instrumentos en forma digital a los estudiantes, ya que todos no cuentan con las herramientas virtuales y las habilidades tecnológicas para acceder a la entrevista. Por otra parte, algunos docentes al momento de participar de la entrevista es posible que no tengan la voluntad para realizarla. De igual forma, la falta de interés de los estudiantes en responder a conciencia la entrevista o influencia de los docentes en las respuestas de los estudiantes. Otra limitación puede partir de asumir que algunas directivas institucionales no trabajan mancomunadamente en la misma zona por dificultades de comunicación asertiva entre los mismos, esto puede ocasionar la dificultad de que en algunas instituciones no se brinden los espacios adecuados y el tiempo necesario para la implementación de los instrumentos.

Otro factor puede estar asociado con el acceso de información de carácter privado y personal de los estudiantes por parte de sus representantes y/o acudientes; ya que pueden no ser otorgados por políticas legales de protección, lo que puede ocasionar modificación en la cantidad de entrevistas a aplicar.

Capítulo 2. Marcos de referencia de la investigación

Esta sección facilitará exponer los elementos teóricos, conceptuales y legales que se configurarán en torno a la educación inclusiva como objeto de estudio para los investigadores. En él, se esboza el punto de partida hacia la educación inclusiva procurando encontrar una forma dialogante entre los autores que han abordado el tópico y los intereses de los investigadores; desde los conceptos teóricos se facilitará comprender los planos bajo los cuales se establece el análisis de las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia; en la misma línea se recogerá la relación de la educación inclusiva con el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) y el

PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables), como propuestas desde el diseño curricular en pro de la apuesta por la educación inclusiva; por último, se presentará la educación inclusiva en la legalidad como la forma de reconocer la normatividad frente a la cual se sumerge la temática que convoca la tesis.

2.1 Punto de partida hacia la educación inclusiva

Según Dussan (2011) el enfoque conceptual de la educación inclusiva ha evolucionado: “encontramos que en algún momento existía una completa exclusión, posteriormente se dirigió a la a educación especial, luego, se manejaron los conceptos de educación integrada, y ahora último, la educación inclusiva basada en la diversidad” (p.140); sin duda, es un tema que implica retos que genera el cambio educativo; al reconocer sus límites puede llegar a recoger como lo expresa Dussan (2011) “oportunidades equitativas de avance y desarrollo en un marco de respeto hacia las diferencias” (p.140).

Por lo anterior, pensar como investigadores en la educación del siglo XXI, implica llevar la mirada a la integralidad que se asume, puede moverse por y para todos desde el aprender con el: conocer, el hacer, el ser y convivir; en este sentido, la necesidad de ahondar en las concepciones y saberes que se han construido (desde las bases teóricas, pero también desde actores como estudiantes y docentes de básica y media en Colombia) y que están en constante transformación acerca de la educación inclusiva serán importantes para contrastar cómo se aterrizan o no esas prácticas a la realidad.

Es necesario tener en cuenta aspectos en los cuales ha evolucionado a lo largo del tiempo la educación inclusiva; las formas de pensarla se relacionan con algunos conceptos como diversidad, interculturalidad, discapacidad, exclusión, más evidente aún en el campo educativo donde como investigadores se busca puntualizar. Ainscow, Booth y Dyson, 2006, citados por Echeita, 2013 desde sus investigaciones afirman que se presentan una serie de interacciones desde cuatro ámbitos fundamentales: el político, el conceptual, el estructural y la práctica, dando a entender que la manera en que se comprendan los conceptos define muchas de las prácticas y sistemas los cuales cobran relevancia en el ámbito

escolar, por lo tanto podría augurar una brecha divergente entre las concepciones que desde las diferentes regiones de Colombia se han tomado para la investigación y los referentes teóricos en la medida en que los contextos cambian aunque las políticas sean las mismas, las prácticas de una región a otra revelan la posible discrepancia del deber ser en el país.

Cuando en la educación se tienen en cuenta los conceptos mencionados (diversidad, interculturalidad, discapacidad, exclusión), se dirige la visión a una educación inclusiva comprendida desde palabras de Dussan (2011) como aquella que no exige requisitos de entrada, haciendo efectivos los derechos para todos desde la igualdad de oportunidades, la participación y la educación. Por consiguiente, es indispensable valerse de los antecedentes de los cuales parte el surgimiento de la educación inclusiva en la declaración de Salamanca en 1994, donde se expresa que la atención y/o prestación especial de la educación no debe trabajarse aisladamente, sino generar estrategias educativas globales que apuntan a la reforma de la escuela ordinaria; todo esto con el fin de ubicar la visión que como investigadores se considera debe encontrarse en común en todas las escuelas de Colombia, específicamente desde las zonas caracterizadas, concepciones que pareciera podrían converger en la necesidad de contemplar la diferencia como normal y dar paso a sistemas educativos que den respuesta y atención a la diversidad o como lo dice Dussan (2011) encontrar una educación inclusiva enfocada en proporcionar: “un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, brindando los soportes para los estudiantes y profesores. La escuela inclusiva es una escuela para todos, que incluye la diversidad” (p.144).

La educación inclusiva ofrece igualdad de oportunidades para la formación de las generaciones futuras capaces de enfrentarse al mundo en el que se va a desenvolver. La educación debe ofrecer las características apropiadas para permitir que los estudiantes se incorporen a la sociedad en condiciones de igualdad de oportunidades y con posibilidades de llevar adelante una vida satisfactoria, tanto a nivel personal como dentro del grupo (Murilo & Duk, 2018). Retomando el recorrido en el cual se ubica la evolución teórica de la educación inclusiva propuesta por Dussan (2011),

como investigadores y bajo su teoría cabe conformar tres momentos que marcan su relevancia: modelo de educación especial, modelo de educación integradora y modelo de educación inclusiva.

2.1.1 Modelo de educación especial

Este modelo busca indagar sobre las metodologías apropiadas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales), los cuales no son exclusivos de las personas con discapacidad, sino que incluye a todos aquellos estudiantes que presentan problemas o dificultades con los métodos de enseñanza.

Paralelamente se habla de educación especial segregada, aparece en el siglo XIX con un enfoque de atención médico pedagógica, enfocado a la rehabilitación, convirtiéndose en una oferta exclusiva para personas con algún tipo de discapacidad, ya que se considera que estas no pueden desempeñarse en un contexto regular, se marginaba a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, a instituciones especializadas con un currículo distinto para atender las particularidades según el tipo de discapacidad; fue una postura fuertemente cuestionada desde los sectores más progresistas de la educación ya que limitaba la comprensión del aprendizaje desde lo netamente cognitivo, se dejaba de lado el desarrollo socioemocional y por ende la sensación de exclusión - segregación no demostraba un avance significativo y positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.2 Modelo de educación integradora

La integración busca establecer relaciones de reconocimiento del otro desde la igualdad de derechos, es un intento por equiparar las oportunidades de las personas que han sido excluidas históricamente, que no encajan dentro de lo “normal” e incorporarlas física y socialmente dentro de la sociedad. Se reconoce la importancia de la interacción social de todas las personas con o sin discapacidad dentro de un mismo espacio educativo, pero se excluye desde la Constitución Política de Colombia de 1991 al impulsar la creación de aulas especiales dentro de los establecimientos públicos de educación, con la posibilidad de desarrollar su potencial. Pero la educación no solo debe propender por el

acceso de las personas con discapacidad a la educación formal o regular, sino que debe girar en torno a brindar los apoyos necesarios para desempeñar un rol activo dentro de la sociedad, siendo esto una contradicción de este sistema y es por ello que el modelo pasa de la integración a la inclusión.

2.1.3 Modelo de educación inclusiva

Es el proceso en el que todos sin distinción alguna tienen la oportunidad de ser miembros y participar activamente desde un proceso de construcción de comunidad y de la oferta educativa. Se configura desde un enfoque basado en la diversidad, el cooperativismo, como elementos enriquecedores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, garantizando la igualdad de oportunidades y derechos pero reconociendo la diferencia en cuanto a las características y necesidades particulares, por tal motivo se transforma el aula regular por medio de lo que se denomina Ajustes Razonables necesarios, desde adaptaciones curriculares, docentes formadores y tutorías con procesos de jalonamiento impulsando el trabajo cooperativo, la implementación de recursos y herramientas donde se respeten los ritmos de aprendizaje sin que esto genere exclusión.

En resumen, acercarse a la emergencia del concepto de educación inclusiva requiere, de una revisión, monitoreo del concepto, considerando además que los conceptos llevan un lastre ideológico intrínseco, imaginarios colectivos que desdibujan lo que se pretende precisar.

La educación inclusiva, pasa por una visión excluyente a una integradora, hasta llegar a una visión inclusiva en coherencia con la diversidad y relacionada directamente con los derechos humanos. De esta manera como lo dice, Romero y Brunstein (2012) se llega a pensar la inclusión educativa como un proceso que transforma las barreras que pueden producir exclusión o discriminación a las personas y es en este sentido que cobra relevancia el DUA, como propuesta que transforma el aprendizaje desde la perspectiva de la diversidad y de la educación para todos, sin ningún rasgo de discriminación o exclusión; es entonces, que la educación inclusiva deberá pensarse como un medio para alcanzar una sociedad más justa y una educación para todos (Beltrán, 2011).

Por otra parte, cabe reconocer el esfuerzo que hace la ley y las políticas públicas por abordar los grupos poblacionales, de manera que en la educación inclusiva no se hable solo de discapacidad sino también de personas en riesgo de exclusión social. Por ello vemos como la ley 115 por ejemplo establece las pautas generales para la educación en el país, incluyendo la educación indígena, reconoce la diversidad cultural y lingüística de Colombia y establece la obligación de ofrecer una educación bilingüe e intercultural a las comunidades indígenas.

Por su parte, la UNESCO ha desarrollado numerosas iniciativas y programas que buscan empoderar a las comunidades indígenas y otros grupos marginados, esta organización suscita la inclusión y la preservación de la diversidad de lenguaje, costumbres y creencias, así como la protección de los derechos de los pueblos indígenas. Esto incluye las tradiciones, la igualdad de acceso a la educación y la ciencia para todos, independientemente de su origen étnico o grupo poblacional, también trabaja en proyectos y programas que apoyan a las comunidades indígenas y otros grupos vulnerables en todo el mundo para garantizar que sus derechos y necesidades sean atendidos en áreas como la educación, la protección del patrimonio cultural y la promoción de la diversidad.

Esto con el fin de tener en cuenta todas esas poblaciones vulnerables ya sea por medios económicos o por violencia resaltando que son los que corren mayores riesgos sociales desde todos los puntos de vista, ya que la sociedad genera estigmas para tener una integración o inclusión de forma generalizada, se observa también que las ubicaciones geográficas son de difícil acceso a veces por la naturaleza y otras veces por los conflictos sociales o armados, generando dificultad para una óptima educación y acceso a personas que ayuden a mejorar estos conceptos erróneos. Esto produce consecuencias negativas en la vida personal de esta población, ya que se pueden presentar índices delictivos, deserción escolar, embarazo a temprana edad entre otras.

2.2 Mirada conceptual de la educación inclusiva

Hablar de educación inclusiva implica pasar por el concepto de inclusión, ya que es la mirada global de esta apuesta desde el ámbito educativo. Por lo anterior, el concepto de inclusión entra en diferentes discusiones en el ámbito educativo e incluso político a nivel nacional internacional, ya que este tiene múltiples definiciones que en ocasiones no permite determinar un concepto claro del mismo, y es allí, donde hay que tener presente que el término inclusión, no hace referencia a una connotación de discapacidad como muchos piensan, sino más bien, habla de la aceptación a la diferencia como lo menciona Cabrera (2018). Y es allí, cómo debemos entender que no todas las personas son iguales, todas tienen pensamientos diferentes y la construcción de la subjetividad es diversa, ya que esta depende desde ámbitos sociales como intenciones personales. Por lo anterior, valdrá la pena resolver algunos asuntos de fondo que permitan abrir el panorama a la conceptualización del término.

2.2.1 ¿Qué es la inclusión?, ¿A quién se debe incluir?

Echeíta (2013) expresa que dicho término se ha transformado en una “moda internacional”, ya que, tanto desde los ámbitos educativos como incluso políticos, sus partícipes quieren creerse expertos y críticos a su vez, lo que conlleva a tomar un rumbo conceptual carente de sentido y coherencia. Es así, cómo podemos expresar que el tema de inclusión se debe implementar como una cultura, donde todos participemos e incluyamos a todas las personas, independientemente de sus diversas diferencias.

Si bien sabemos que la inclusión no es cuestión exclusivamente de discapacidad como se mencionó anteriormente, hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones somos partícipes de la exclusión en diferentes ámbitos, entre los que encontramos: interraciales (de personas indígenas y afrodescendientes), de discapacidad, de género, económica, laboral, entre otras; de allí, podemos entrever que la inclusión cumple con múltiples aristas sociales que podemos percibir a diario en nuestra cotidianidad; desde su importancia y aporte en la escuela, la inclusión debe tener el

fin de “promover de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para aprender a vivir juntos” (Blanco, 2006).

2.2.2. ¿Qué es la educación inclusiva?

Pensar en educación e inclusión, exige hacer un entramado que permita verles como un todo entre ambas partes; en este sentido la articulación de ellos da paso a la educación inclusiva que se comprende como una estrategia planteada y diseñada para facilitar el aprendizaje por y para todos (Escarbajal, et al, 2012), respondiendo a la diversidad que se puede encontrar en las diferentes comunidades que conforman la población educativa colombiana. Desde el sistema educativo colombiano se ha propendido garantizar el acceso a la educación partiendo de la base de los lineamientos que propone y formula la UNESCO desde 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, con el fin de universalizar un derecho que es inherente al ser humano desde cualquiera que sea su condición: la educación.

Una de las principales consecuencias de la necesidad de la universalización de la educación como derecho, fue la aparición del término educación inclusiva en el año 2010, después de una larga evolución en la apuesta por la tarea de atender la diversidad que se presenta en el ámbito educativo colombiano, varios términos e instituciones aparecen como: escuelas de atención a personas con discapacidad, pedagogía terapéutica, educación especial, necesidades educativas especiales, educación integrativa, hasta sustituir integración por inclusión y consolidar así, lo que hoy se conoce como educación inclusiva, la cual ha permitido que los estudiantes se reconozcan como seres humanos diferentes, únicos, particulares y lejanos de un molde homogéneo que pueden enriquecer los aprendizajes, las interacciones y dinámicas escolares con su participación activa.

De igual modo, para Parra (2021) pensar en educación inclusiva es ofrecer “...currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. (...) de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial” (p.76). En este sentido, la educación inclusiva es sin duda la línea directa al acceso y garantía de una atención integral y de calidad, definición que se fortalece a partir de la

propuesta de la UNESCO en la que se reitera que la educación inclusiva es un proceso que identifica y responde a la diversidad de todos los estudiantes, reduciendo la exclusión desde la apuesta por la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades; involucrando cambios y transformaciones en los contenidos, estructuras y estrategias, desde una visión común que incluye a todos.

Por su parte Reina y Lara (2020) referencian a autores como Cobos y Moreno (2014), Pérez (2016), y, Hernández y Velázquez (2016) señalando la educación inclusiva “como un proceso heterogéneo, discontinuo y paradójico; gubernamental bajo un gerencialismo que terceriza el servicio especializado”. Lo que concretamente reitera el gran compromiso que debe tener el Estado respecto a acciones encaminadas hacia los procesos de capacitación, replanteamiento y adecuación de lineamientos y políticas que brinden las herramientas necesarias y permitan visualizar los cambios que deben ir dirigidos al éxito de lograr una educación para todos, despojando este asunto de la comercialización.

2.2.3. Culturas y entornos/ambientes educativos inclusivos.

Las personas aprendemos de diversas formas y a diferentes ritmos, ya que poseemos capacidades, habilidades, cualidades, aspiraciones, motivaciones y necesidades disímiles, por lo tanto, las instituciones educativas deben propender ambientes y recursos pedagógicos en los que todos los estudiantes expresen, desarrollen su potencialidad y participen, más allá de sus distinciones y de sus limitaciones, como lo menciona Balongo y Mérida (2016).

Lograr que el proceso de inclusión sea armónico y holista requiere de la concurrencia de diversos conocimientos y de generar redes de apoyo entre estos, por lo cual Cuevas (2012) trae a colación la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante en situación de discapacidad o con trastornos en el aprendizaje, pues el niño es un ser integral que requiere según sus características personales, de atención profesional en diferentes dimensiones.

El reconocer la existencia de diferencias en las capacidades y la responsabilidad del sector educativo para responder a estas necesidades de manera pertinente sin generar exclusión, el Ministerio de Educación de Colombia

(2017) dentro sus orientaciones para la atención de la educación inclusiva, expone que “se debe hacer una caracterización educativa y humana del estudiante que no se centre solo en el déficit”, es decir, centrarse también en aspectos culturales, sociales, etnográficos y económicos, para determinar a qué necesidad deben responder los docentes en cuanto a sus estudiantes.

Fernández, (2003) expone que la inclusión es un enfoque que involucra lo social, porque enfatiza en la necesidad de las personas de participar y decidir en todas las esferas de actuación social que le competen. Además, es educativo, porque tiene como principio que todas las personas aprendan juntas en las diversas instituciones y espacios educativos.

Para lograr dicho objetivo, las personas que trabajan en las diferentes Instituciones Educativas deben concientizarse y desarrollar planes, programas y estrategias que identifiquen y trabajen las barreras del aprendizaje, que ajusten sus contenidos a las necesidades y los niños en especial con discapacidad logren alcanzar no solo los desempeños básicos de aprendizaje si no que exalten sus capacidades; así mismo Echeita y Ainscow (2011), señala que las buenas prácticas son aquellas que incitan el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre alumnos, responden a la diversidad, priorizan el conocimiento y tienen expectativas altas de todos los estudiantes.

Trabajar en disminuir las barreras de aprendizaje, los temores, las inseguridades y dificultades de los niños y jóvenes no solo debería ser el propósito de la educación inclusiva sino de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, y como indica Booth y Ainscow et al. (2002), el desarrollo de la inclusión en la educación requiere integrar dos procesos: aumentar la participación de los alumnos en las culturas y los currículos, y reducir la exclusión. La educación inclusiva trata, pues, de responder a la diversidad desde la valoración que hace de todos los miembros de la comunidad, su apertura a nuevas ideas y la consideración de la diferencia de forma digna (Arnaiz, 2002).

El propósito educativo inclusivo busca desarrollar metodologías y estrategias curriculares innovadoras, creativas y exitosas que respondan a todas las demandas llevando como base los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias y para esto es necesario hacer uso de la planificación curricular, pues esta es el elemento central para

diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes, aludiendo a la diversidad humana y al apoyo de los profesionales que en forma interdisciplinaria trabajen en la elaboración de un currículo adecuado, donde se abordan tres elementos como son el contenido, el proceso y el producto al cual Tomlinson lo ha definido el término “Tela de araña” (Cuevas, 2012).

2.3 Relación de la educación inclusiva con el DUA y el PIAR

El decreto 1421 de 2017, nos define el DUA, como el Diseño Universal del Aprendizaje, el cual se relaciona en términos educativos con el diseño de entornos, currículos y programas, de manera que se genere, accesibilidad y experiencias de aprendizaje para cada uno de los estudiantes partiendo desde la individualidad que los caracteriza, de allí la propuesta recae en el diseño de un currículo en el cual todas las personas puedan acceder y permanecer, para ello se diseñan y desarrollan ciertos objetivos y herramientas teniendo en cuenta las realidades y las capacidades de cada persona, facilitando al docente la transformación de su práctica pedagógica y la trazabilidad a los procesos de aprendizaje.

Para el Decreto 1421 (MEN 2017), el PIAR está conceptualizado como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): 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 en conjunto con la evaluación. Son insumos 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. (Decreto 1421, 2017, p. 5) El PIAR se desarrolla durante todo el año académico y tiene las siguientes características (Decreto 1421, 2017) I) Descripción del contexto general del estudiante dentro y fuera del establecimiento educativo (hogar, aula, espacios escolares y otros entornos sociales); II) valoración pedagógica; III) informes de profesionales de la salud que aportan a la definición de los ajustes; IV) objetivos y metas de aprendizaje que se pretenden reforzar; V) ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos para el año lectivo, si se requieren; VI) recursos físicos,

tecnológicos y didácticos, necesarios para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiante y; VII) proyectos específicos que se requieran realizar en la institución educativa, diferentes a los que ya están programados en el aula, y que incluyan a todos los estudiantes; VIII) información sobre alguna otra situación del estudiante que sea relevante en su proceso de aprendizaje y participación y IX) actividades en casa que darán continuidad a diferentes procesos en los tiempos de receso escolar. (p.12) El PIAR, se convierte en una excelente herramienta pedagógica y es construida por los docentes del aula, con ayuda de los docentes de apoyo, los padres de familia y el estudiante a pesar que no exista un formato universal del mismo.

El abogado Lucas Correa (2021) expone con lujo de detalle el qué es, para qué sirve y qué deben incluir estas adaptaciones exponiendo 10 puntos los cuales servirán para extraer lo importante y como herramienta para planificar en una próxima investigación. En este orden de ideas, el PIAR: es un plan, es de carácter individual, debe ser elaborado por el docente de aula, debe partir de la valoración pedagógica, debe fijar metas y objetivos que deban alcanzarse a lo largo del grado escolar, debe incluir ajustes razonables, requiere de creatividad y de innovación de los maestros (as), también sirve para evaluar, debe tener herramientas y espacios de construcción colectiva a su alrededor.

Con esto se puede hacer la flexibilización y apoyarse en cada momento del servicio educativo, este es el núcleo principal donde se pasa de la teoría a la acción. Estos ajustes son de carácter de igualdad, significando dar respuestas y tomar en serio estos requerimientos en el marco de la educación inclusiva (Correa 2021) ahora ¿cuál es la clave para hacer ajustes? Correa, (2021) brinda cuatro aspectos para garantizar, que son: acceder, permanecer, ser evaluados y promovidos, y participar en condiciones de igualdad.

En consecuencia, de lo anterior, podemos decir que el DUA, tiene una relación directa con el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes para el manejo de diversas maneras de aprendizaje que se implementan en las aulas, ya que se fue construyendo con los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia combinados, debido a que el principal propósito era lograr que todos los

estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender al igual que proporcionar oportunidades de mejora a los docentes, enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo y de reducir las barreras que minimizan una educación de calidad.

En cuanto a la aplicación del PIAR, cabe mencionar, que el instrumento debe ser elaborado por un docente, ya que busca también desarrollar apoyo pedagógico e interés de las partes involucradas. Durante los últimos años el Ministerio de Educación colombiano con ayuda al ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), fomentaron el PIAR; como recurso importante que cumple un rol relevante dentro de los procesos pedagógicos aplicados a los estudiantes con ciertas falencias o discapacidades para el aprendizaje. Decreto 1421 de 2017, "por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva.

La educación inclusiva y el enfoque DUA están estrechamente relacionados con la educación inclusiva en Colombia, ya que ambos buscan garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad sin importar sus habilidades, necesidades o condiciones particulares. De igual forma, la educación inclusiva y el PIAR están relacionados, ya que ambos buscan mejorar la calidad de la educación y garantizar el acceso de todos los estudiantes a las mismas oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus necesidades, habilidades o condiciones particulares.

En Colombia, la educación inclusiva es un derecho reconocido por la Constitución y la Ley, y en el enfoque DUA se promueve como una estrategia para lograr una educación inclusiva y de calidad para todos. Las políticas educativas del país se han enfocado en fomentar el DUA en las escuelas y en formar a los docentes para que puedan implementar este enfoque en sus clases. Desde el PIAR, se encuentra que es una de las estrategias que se han implementado para mejorar la calidad del aprendizaje y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades (Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015).

2.4 La educación inclusiva en la legalidad

La constitución política de Colombia de 1991, en su artículo 67, nos habla de la educación no solo como un derecho sino, como un servicio público con función social, del cual son responsables el Estado, la sociedad y la familia, lo que deduce la necesidad de compartir responsabilidades para garantizar este derecho.

Ahora bien, el Estado colombiano haciendo referencia a una de las tantas formas de garantizar el derecho a la educación, ha adoptado medidas como lo son la implementación de normas, encaminadas a impulsar la educación inclusiva en el país, la cual se centra en el respeto de los derechos frente a la participación e integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en términos de equidad, desde luego las normas establecidas no son ajenas a las transformaciones o cambios sociales y por ello Colombia cuenta con una variedad de leyes y decretos que rigen los pasos a seguir a la hora de brindar una educación pertinente, flexible y de calidad.

En relación con lo anterior, la Ley General de Educación en el artículo I, título I se refiere a la educación “como un proceso de formación permanente, personal, cultural, social fundamentado en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, dejando en evidencia la necesidad de una educación inclusiva y para toda la población colombiana; el artículo 47 de la Ley 115 de 1994 afirma que "el Estado apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la formación de docentes idóneos" (Min Educación, 1994).

Sumado a todo esto, Perilla (2018) nos ofrece una mirada sobre la educación inclusiva, determinando que esta debe ser permanente y no momentánea, teniendo en cuenta el contexto y las realidades de los ciudadanos, “La educación inclusiva se constituye, entonces, en un imperativo constitucional que pretende superar las distinciones entre ciudadanos de primera y segunda categoría, para que todos tengan las mismas posibilidades de ejercer sus derechos a plenitud y atendiendo a principios de justicia constitucional categóricos”. (p. 61), con lo anterior se denota que es indispensable

poner en marcha los decretos y normas en pro de una mejora gradual en la prestación de los servicios educativos y de atención a la diversidad, creando espacios de diálogo, conocimiento y reflexión.

La inclusión debe constituir un eje de acción de toda política pública y deberá estar garantizando la igualdad de condiciones a todas las personas, en el caso educativo a los estudiantes; esto requiere el compromiso del estado, la familia y la sociedad en su conjunto, por superar las barreras que hasta ahora los mantienen alejados y apartados, en aras de revertir la exclusión que nos mantiene separados por las diferencias que aún se estigmatizan.

Desde lo legal una línea que aparece para abordar la demanda actual por la inclusión es el Decreto 1421 de agosto 29 de 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad” donde el Estado se compromete a clasificar los diferentes sectores de la población, denotando que todos tienen derecho; en articulación está la “Educación para todos” de la UNESCO que da continuidad a promulgar y ejercer el derecho de todos a la educación en los países en vías de desarrollo. De esta manera, sutil o abiertamente se han llevado a cabo políticas de educación inclusiva que presentan la apuesta clara por el éxito escolar de todos los estudiantes como derecho fundamental de todas las personas a una buena educación, sin distinción de edad, género, etnia, origen, religión, situación familiar, discapacidad, sexualidad, nivel de logro y contexto social o económico (Sheila, 1992)

Es importante tener presente cómo ha ido evolucionando la educación inclusiva en nuestro país, para poder determinar, crear y analizar características y aspectos puntuales que permitirán tener una guía frente a las acciones a tomar, es claro que para una sociedad en vías de desarrollo a nivel económico, político, tecnológico y social es de vital importancia conocer y apropiarse de aquellos paradigmas que permea de forma positiva las sociedades externas a las propias. Es por ello que, Colombia en la búsqueda de direccionarse de forma competitiva a nivel mundial, ha desarrollado una serie de políticas que permiten incluir a cada uno de los individuos que hacen parte de la sociedad. Para

acoger a cada miembro se debe concebir a una Colombia diversa, multicultural, pluriétnica y con particularidades propias de cada uno de los territorios que la componen.

Dentro de esta concepción las instituciones educativas deben estipular y poner en marcha un currículo, que a su vez sea de carácter inclusivo, flexible y adaptable para que fomenten la participación de docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad. Aunque dependen de las oportunidades que ofrece el contexto escolar, estas posibilidades hacen referencia a los recursos técnicos, humanos, normativos y de infraestructura de cada institución educativa, por lo tanto, se debe promover la creación de climas y espacios escolares colaborativos y participativos con objetivos puntuales de atención diversificada para la discapacidad en el marco de la educación inclusiva, garantizando la participación y la evaluación permanente; es este un punto de partida que clarifica el rol de la institución educativa y la pone en marcha en el PEI (Proyecto educativo institucional) teniendo como responsabilidad guiar la creación del currículo y a su vez que se vea reflejado en el PMI (Planes de mejoramiento institucional) año tras año.

Por esta razón se busca constituir en los establecimientos educativos un verdadero proceso de inclusión. Los docentes deben estar a la par en el conocimiento de las nuevas políticas que reglamentan este proceso inclusivo, apoyarse en los profesionales dispuestos para enriquecer la educación, como lo son los docentes orientadores y de apoyo, contribuir capacitándose, construyendo e integrando al PEI, generando un currículo flexible, que mantenga los mismos objetivos generales, pero que brinda diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organizando una enseñanza desde la diversidad social, cultural, estilos de aprendizaje, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar (Decreto 1421, 2017, p. 5) Currículos que permitan la flexibilidad en el aprendizaje, para que cada estudiante aprenda a su ritmo, sin ser presionado, ni comparado; teniendo la posibilidad de controlar el ingreso del conocimiento, aprovechando sus capacidades y destrezas, no sus deficiencias, ni limitaciones y así contribuir al fortalecimiento e integralidad de cada estudiante.

Capítulo 3. Método y metodología de investigación

En este capítulo se presenta la metodología que permite a los investigadores diseñar de manera sistemática y organizada su investigación posibilitando resultados apropiados, válidos y confiables, que den respuesta al problema y a los objetivos planteados; cabe resaltar que toda investigación requiere apoyarse en una metodología específica, que posibilite utilizar diversas técnicas e instrumentos que permiten la recopilación de datos, para ser analizados, interpretados y extraer conclusiones. Antes de mencionar la metodología en la cual se basa la presente investigación, se retoma el significado etimológico de la palabra metodología según Niño (2011) “metà” “más allá”, odòs “camino” y logos “estudio” (p.27), puesto que está indicado que se trata de un camino que implica búsquedas y retos para lograr ese más allá.

En este apartado se condensan el método y la metodología de la investigación las cuales revelan el enfoque y también los procesos que pueden llevarse a cabo, de igual forma se plantea la población en cuál se hace un recorrido por los actores que participaran en el estudio de la investigación, también las categorías y/o variables que se sostienen bajo los objetivos trazados.

3.1 Método de investigación

En esta investigación, se formulan interrogantes o suposiciones antes, durante y/o después de recoger los datos y el análisis de los mismos.. De esta forma, el plan de investigación es de tipo descriptivo utilizando un enfoque cualitativo que posibilita el análisis, desde la identificación, la descripción y contrastación sobre las concepciones que tienen de la educación inclusiva los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia.

Ahora bien, la investigación descriptiva, permite detallar una realidad, una situación determinada, la actuación, el sentir o las subjetividades de un grupo de personas en un contexto determinado (Valle, 2022), posibilita medir y evaluar los resultados, datos sobre diversos conceptos o variables en relación el tópico al cual se acogen los investigadores: educación inclusiva. Se busca que, en dicha investigación, se logre reunir toda la información posible utilizando un

instrumento que lleve a poder explicar, analizar y comprender los significados y las concepciones sobre la educación inclusiva que tienen los diferentes actores educativos seleccionados en esta investigación.

En la misma línea, el enfoque cualitativo busca comprender y describir las realidades que se investigan, de acuerdo a una población determinada, caracterizada y heterogénea. Es decir, que se trata de investigar en diferentes contextos. Por consiguiente, un enfoque cualitativo busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica y las diferentes razones de su comportamiento y manifestaciones, (Martínez, 2006), su estrategia metodológica, intenta comprender y analizar los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva, utilizando técnicas de recolección y análisis de datos no numéricos. Este enfoque de investigación brinda las técnicas e instrumentos para recolectar la información, categorizar las concepciones de la población escogida y extraer la muestra de ésta.

Es así, que en esta investigación se utiliza, el enfoque cualitativo que como lo menciona (Valle, 2022) permite comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos, que se traduce en los objetivos de los investigadores, los cuales reflejan la intención de lograr un conocimiento integral de las situaciones o fenómenos que se van a investigar. Por lo anterior, con el enfoque cualitativo, los investigadores logran identificar y describir las diferentes concepciones de forma natural, desde las propias subjetividades que tienen estudiantes y docentes de básica y media de Colombia en relación a la educación inclusiva; partiendo de un trabajo realizado directamente con los actores que hacen parte de las instituciones educativas; acción que luego conlleva a una interpretación de esas realidades y subjetividades, que parten desde la implementación de instrumentos de recolección, como son las entrevistas.

No puede dejarse de lado, que los paradigmas hacen relación a valores, ideas, representaciones, lenguajes, creencias y formas de entender y comprender un proceso. Por lo tanto, será a través de las voces de estos actores desde diferentes contextos colombianos, que se logrará vislumbrar la realidad en la cual está sumergida este concepto: educación inclusiva, que al aplicar un enfoque cualitativo, puede revelarse una realidad compleja, holística y divergente, que surge sin duda de las experiencias y vivencias de la población seleccionada, pero sobre todo de esos significados que

construyen desde sus propias prácticas, como lo expresan Finol y Vera (2020) “El paradigma cualitativo como modelo, sistema de creencia, convicciones y forma de asumir la realidad, la relación sujeto-objeto y la lógica procedimental para la generación de conocimiento científico” (p.07)

Respecto a lo anterior, el enfoque cualitativo, permite a los investigadores de la presente tesis, buscar la mejor forma de proceder y tomar decisiones sobre cuáles son los parámetros para desenvolver su investigación; se busca que las conclusiones sean documentadas y comprobadas a través de un consolidado general adjunto. En este sentido, los criterios y el enfoque de la investigación cualitativa dan lugar a que dicha investigación parta desde diferentes interrogantes que se puedan validar de acuerdo a los posibles resultados obtenidos sobre las concepciones de estudiantes y docentes en relación a la educación inclusiva.

3.2 Metodología

Al valerse esta investigación del enfoque cualitativo, puede permitir el desarrollo eficaz y sincronizado de los pasos a seguir en todo el proceso; pasos que van alineados con la identificación, el análisis y la clasificación, que finalmente llevan al contraste de esas concepciones de la población en cuestión de la educación inclusiva.

Dentro de los principales tipos de investigación descriptiva, se encuentra la entrevista, que es el instrumento de uso. Técnica de recolección de datos importante y utilizada con frecuencia en investigaciones; ésta ayuda a clasificar las categorías y a interpretar las perspectivas de los participantes (Rus, 2021). De igual manera, en esta investigación se aplicó este instrumento, ya que permite recolectar de manera fácil y rápida la información necesaria, procediendo a describirlas mediante un análisis comparativo entre las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media en las localidades seleccionadas en el territorio colombiano sobre la educación inclusiva.

Del mismo modo, la investigación descriptiva se realiza mediante un proceso, siendo su concepción muy similar al de otros tipos de investigación (Rus, 2021), la investigación descriptiva ayuda a desfragmentar la realidad de una manera detallada, donde no es simplemente recolectar datos sino estudiar plenamente las situaciones, estableciendo sus

características, particularidades y propiedades. Este tipo de investigación, permite sistematizar todos los datos recolectados teniendo un registro factible y pruebas verídicas, que permiten realizar una revisión permanente para establecer y hacer conjeturas de la información recolectada que se planteen en el análisis. De esta forma, siendo muy acorde a lo que se busca con esta investigación, este proceso tuvo en cuenta los pasos que propone Rus (2021): construcción de la pregunta de investigación, elección de los indicadores, cálculo de las medidas e interpretación de los resultados obtenidos.

En el primer paso está la pregunta; es importante ser cautelosos, precisos y pertinentes al momento de plantear la pregunta de investigación, ya que permite tener claridad de lo que se pretende buscar (Rus, 2021). En este paso, se plantea un interrogante que define el tema, visualizando el rumbo de la investigación; describiendo y formulando el problema donde se aborda de manera más detallada, tomando como base sus características. De igual forma, en esta fase se realizó la justificación como respuesta a la relevancia que presenta el tema de investigación y por último la delimitación que abarca las estrategias y metodologías a abordar, en tiempo, espacio, lugar y también los factores que pueden obstaculizar el proceso investigativo. Finalmente se realizó un análisis de unos interrogantes que permitieron abrir expectativas a posibles interpretaciones. Así mismo, el trabajo fue apoyado en unos referentes teóricos que le dan credibilidad a lo escrito por los investigadores.

Una vez planteada la pregunta y objetivos de la investigación, ya se tiene conocimiento de qué camino tomar, se procedió a la elección. En este segundo paso, se escoge el método y qué indicadores a utilizar, (Rus, 2021). Esta elección determina el camino a seguir de la investigación y la profundidad que tuvo; también la selección de la muestra sería fundamental para la recolección de la información. En este sentido, la elección de este método permitió hacer uso de la técnica de recolección de datos, como la entrevista; estos datos fueron analizados y posteriormente descritos, logrando así responder la pregunta problema y los objetivos de la investigación.

Como tercer paso, se encuentra el análisis, que pone en marcha aquello que se eligió con anterioridad, llevando los resultados hacia el medir, analizar, resumir, dividir, clasificar y, en definitiva, contrastar (Rus, 2021). Por ello, esta investigación se basó en una recolección de datos, que ayudó a los investigadores a ir reflexionando acerca del problema estudiado, es decir, se determinó en las instituciones los niveles educativos con algunas situaciones y características viables para realizar la investigación. Respecto a esto, fue necesario apoyarse en una herramienta que ayudó a la recolección de datos como la entrevista estructurada que trata de consolidado de interrogantes, donde la población escogida como muestra, se somete a preguntas abiertas realizadas e intencionalmente diseñadas por los investigadores dirigidas que permiten conocer objetivamente la concepción de los estudiantes y docentes para abordar y analizar. Se utilizó la entrevista, confiando en la sinceridad de la fuente primaria para conocer las opiniones, complementar, contrastar y cerciorarse del pensamiento que poseen sobre la educación inclusiva; utilizando preguntas abiertas de tal manera que se dejara en evidencia sus concepciones para analizar, categorizar y describir las posibles respuestas en relación al tema.

El último paso, es la interpretación: con los datos recopilados, ya que como lo exponen (Rus, 2021) hay que entender qué se muestra. Finalmente, todo esté proceso de reflexión, culmina con la presentación y difusión de los resultados, donde se ve reflejado en este capítulo de la investigación, la interpretación alrededor del objeto de estudio y dejando un análisis de los resultados como conclusiones, obteniendo una mayor comprensión del objeto de estudio y una respuesta a la pregunta de investigación.

3.2.1. Población y muestra

La investigación que se llevó a cabo de enfoque cualitativo como se ha nombrado anteriormente, comprendió los fenómenos producto de la exploración de las concepciones y las perspectivas de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto, esto quiere decir que se estudió la realidad, se analizó el entorno para que de manera holística se centrará el estudio en aspectos sociales utilizando técnicas como la observación dialogante, la entrevista y

análisis de documentos para recopilar y analizar los datos tal como lo describe Vega-Malagón (2014) en su enfoque cualitativo, también los investigadores determinaron factores que intervinieron para establecer o sugerir el número de casos que compuso la muestra y en la medida que avanzó el estudio se tomaron otras; puesto que el estudio cualitativo es más abierto y está sujeto a el desarrollo del mismo. (Hernández, 2010). Analizar las diferentes concepciones sobre la educación inclusiva en diferentes puntos de Colombia (región caribe, región andina, región amazónica, región pacífica) nos convocó a investigar lo que se convierte en una población de estudio de carácter heterogéneo conllevando a el tipo de investigación descriptiva.

3.2.1.1 Población

En contexto, en la presente investigación se realizó un muestreo en la población de tipo no probabilístico; ya que se consideran los factores que intervienen para determinar o sugerir la diversidad de concepciones que se pueden llegar a evidenciar con relación a la educación inclusiva, según la singularidad de los “subgrupos” a trabajar las cuales intervienen para demarcar y/o sugerir en las diferentes características que se tienen de la misma, dentro de dicha población a seleccionar. La muestra que fue objeto de estudio en esta investigación estuvo conformada por estudiantes y docentes de básica y media de diversas regiones del país, tal y como se describe dentro de la población, los cuales hacen parte de diferentes instituciones educativas nombradas desde cada departamento. Todos respondiendo a los criterios de inclusión propuestos en las preguntas generadas en las entrevistas, donde dejaron ver la diversidad de sus concepciones analizadas desde el sentido implícito, pero también explícito de cada interrogante.

Las instituciones educativas tenidas en cuenta, sus características principales y los datos relevantes permitieron en la investigación definir el tipo de población y muestra que se utilizaría para el estudio, el procedimiento de muestreo y la composición de la muestra final, discutiendo la importancia de la muestra seleccionada y los criterios de reclutamiento para sus sujetos de estudio constituyentes. Se determinó incluir la población conformada por estudiantes en todas sus modalidades básica primaria y básica secundaria, básica media y técnica, como también el grupo de

docentes en cualquiera que sea su especialidad y directivos docentes, aclarando que todos los grupos se unificaron conformando el grupo de estudiantes y docentes de básica y media de Colombia. Todos los anteriores, pertenecientes a 14 instituciones académicas ubicadas en diferentes lugares de nuestro país, entre ellos Bogotá (Localidad de Ciudad Bolívar), Medellín (barrio Los Colores, Calasanz y 13 de Noviembre), Antioquia (Municipio de Nechí), Valle del Cauca (El Águila), Popayán (barrio el Libertador) Cundinamarca (municipios Apulo y Fosca), Putumayo (municipio Valle del Guamuez) Bucaramanga (Santander), Cali (barrio Otrero Grande) Nariño (municipio el Tablón de Gómez) y Barranquilla (Atlántico). (Ver ANEXO.1 Caracterización de las instituciones educativas)

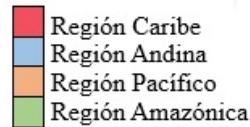
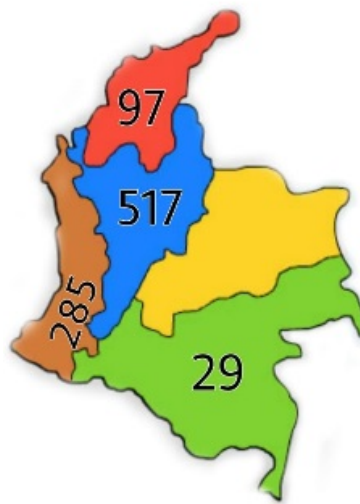
3.2.1.2 Muestra

Elegir a estudiantes y docentes como muestra en esta investigación fue útil por las siguientes razones: perspectivas complementarias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, al incluir los dos grupos en esta muestra de investigación, se obtuvieron diferentes experiencias que ayudaron a comprender mejor los desafíos y las oportunidades de la educación inclusiva.

Tanto los estudiantes y docentes son actores clave en el proceso; involucrarnos hace que tenga un impacto directo en la investigación, puede ayudar a garantizar que esta sea relevante para la inclusión y que los resultados se apliquen de manera efectiva en la práctica educativa y sobre todo pueden ofrecer información sobre su vivencia particular en el aula, por otro lado los docentes y directivos pueden proporcionar dicha información basándose en la organización de la enseñanza y los desafíos que enfrentan en su trabajo diario. Lo que llevó a un total de una muestra de 928, divididos entre 810 estudiantes entre grados de básica y media, 118 docentes de diferentes áreas y zonas rurales y urbanas, tal como lo discrimina el ANEXO 1: muestra y la siguiente figura:

Figura 1

Mapa por regiones y cantidades de aplicación del instrumento de investigación



Zonas geográficas

Región	Ciudades y/o municipios
Región Caribe	Barranquilla
Región Andina	Medellín, Bucaramanga, Nechí (Antioquia), Bogotá, Apulo (Cundinamarca), Fosca (Cundinamarca)
Región Pacífico	Popayán, El Aguila (Valle del Cauca), Santiago de Cali, Tablón de Gómez (Nariño)
Región Amazónica	Valle del Guamuez (Putumayo)

Muestras según regiones

Estudiantes	82	455	244	29
Docentes	15	62	41	0

Nota: Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Categorías

Basados en (Gomes 2003) quien atribuye a la palabra categoría, como un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes que se relacionan entre sí. Estas son empleadas para establecer clasificaciones, se trata de descomponer el objeto de estudio, esto implica que trabajar con ellos se debe agrupar ideas, elementos y expresiones en base a un concepto que pueda abarcar todo Para complementar, (Galeano 2004) establece que: “las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas, dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos”. En consonancia, para quienes dan vida a esta investigación se adhieren a definir las categorías como aquellos conceptos, hechos relevantes, dotados de significado, estableciendo diversas relaciones enmarcadas en lo teórico y en contraste a los fenómenos reales.

A continuación, se presentan categorías enmarcadas a partir del objeto de estudio que es la educación inclusiva alineadas con los objetivos específicos que emanan de la investigación y a su vez se delimitan las subcategorías con el fin de organizar y clasificar la información recolectada a través de los instrumentos. Haciendo claridad que estas categorías y subcategorías son permeables, susceptibles de ser modificadas según las necesidades para el análisis y propuesta que alimente el constructo teórico, que evidencia cambios en la práctica dentro de las instituciones educativas sobre la educación inclusiva en Colombia.

En primera instancia, se tuvo en cuenta el primer objetivo específico de la presente investigación: *Identificar los fundamentos teóricos y normativos sobre la educación inclusiva en la educación básica y media en Colombia*; que se desarrolló por medio de la matriz referencial y/o marco de referencia construido previamente. A partir de lo anterior, se encontró pertinente, que la primera categoría se denominará *Fundamentos teóricos y normativos*, esto con el fin de describir lo que se ha estudiado en relación a este concepto y que fuera el punto de partida para analizar las diferentes concepciones que tienen tanto los estudiantes como los docentes de básica y media de Colombia sobre la educación inclusiva.

Así es, como para adentrarse de forma más profunda en esta primera categoría, emergieron tres subcategorías. La primera llamada *Concepto de inclusión*, en la que se develó su significado y se construyó un concepto entorno al contexto internacional pero también el contexto colombiano; la segunda subcategoría, se denominó *Concepto de educación inclusiva*, en la que se pretendió contextualizar sobre cómo debe ser el proceso desde el ámbito educativo, a quién se debe incluir, cómo se debe hacer y cómo sería el ideal de cualquier comunidad educativa, teniendo en cuenta diferentes contextos y la participación activa de todos los actores; por último, la subcategoría llamada *Políticas públicas*, en la que se buscó rastrear las diferentes normativas vigentes que sugieren diferentes herramientas a implementar en pro de una educación inclusiva enfocando cada una de estas según las necesidades de los educandos y la comunidad educativa en general.

El segundo objetivo específico de la investigación *Describir las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media de Colombia sobre la educación inclusiva*, permitió generar una segunda categoría que se denominó *Concepciones de los actores*, deseando encontrar en medio de las subjetividades, representaciones, imaginarios y conocimientos las concepciones sobre la educación inclusiva.

Para profundizar esta categoría, se presentaron dos subcategorías. La primera denominada *Concepciones de los estudiantes*, en ella se tuvo en cuenta las opiniones, según su experiencia dentro del aula, de los estudiantes frente a la inclusión, la educación inclusiva y las políticas públicas y qué aportes positivos o negativos se están brindando para ellos y ellas; la segunda subcategoría se llama *Concepciones de los docentes*, que brindó la oportunidad de generar una mejor aproximación al quehacer docente, desde sus pensamientos sobre la inclusión, la educación inclusiva y las políticas públicas, teniendo en cuenta la discapacidad, las diferentes etnias, religiones o incluso migrantes que hacen parte de la educación inclusiva; como menciona Cabrera (2018), incluir es aceptación, por lo tanto con esta subcategoría se quiere conocer las concepciones que tenían docentes sobre la educación inclusiva y cómo se está aplicando en las instituciones, ya que incluir es también aceptar ideales, pensamientos, opiniones, preguntas o respuestas que tiene cada uno, partiendo de que todos son diferentes e inigualables.

Con el tercer objetivo *Contrastar los fundamentos teóricos con las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media acerca de la educación inclusiva en Colombia*, se buscó relacionar como en la investigación se nombra contrastar las concepciones de los estudiantes y los docentes de básica y media de Colombia con los fundamentos teóricos y normativos existentes, de manera que pudiera reconocerse que tanto saben o no sobre ello, cómo se vive las experiencias inclusivas en las aulas de clase, cuáles son las prácticas que se derivan del ejercicio pleno del derecho de la educación para todos, de lo anterior surgió la categoría *Contraste de fundamentos teóricos y normativos con las concepciones de estudiantes y docentes*.

Para dar respuesta al contraste de las diferentes concepciones que tienen los estudiantes y docentes con los fundamentos teóricos y normativos, se aplicaron tres subcategorías, la primera categoría *Concepto de inclusión vs concepciones de estudiantes y docentes* trató encontrar la definición que tienen estos actores sobre el término general que es la inclusión y cómo lo ven reflejado en sus prácticas sociales y educativas; la segunda subcategoría *Concepto de Educación inclusiva vs concepciones de estudiantes y docentes* que abordó lo que significa la educación inclusiva para los actores, cómo la ven reflejada en las instituciones educativas y cómo responden a ellas a través de ejemplos casuísticos; y la tercera *Políticas Públicas vs concepciones de estudiantes y docentes* que determinó el conocimientos de los actores frente a la normativa vigente tanto a nivel social como a nivel educativo.

De manera sucinta, en el siguiente cuadro se esquematiza cada una de las tres categorías que corresponden a los objetivos específicos, ya que son los insumos para el alcance del objetivo general, paralelamente se especifican las subcategorías y los instrumentos utilizados para recolectar la información con el fin de facilitar al lector su comprensión.

Tabla 1

Objetivos específicos, categorías de investigación, subcategorías e instrumentos.

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Instrumentos
-----------------------	-----------------------------------	---------------	--------------

<p>Identificar los fundamentos teóricos y normativos sobre la educación inclusiva en la educación básica y media en Colombia.</p>	<p>Fundamentos teóricos y normativos.</p>	<p>Concepto de inclusión. Concepto de Educación inclusiva. Políticas Públicas.</p>	<p>Revisión de literatura</p>
<p>Describir las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media de Colombia sobre la educación inclusiva. Contrastar los fundamentos teóricos con las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media acerca de la educación inclusiva en Colombia.</p>	<p>Contraste de fundamentos teóricos y normativos con las concepciones de estudiantes y docentes.</p>	<p>Concepciones de estudiantes. Concepciones de docentes. Públicas vs concepciones de estudiantes y docentes. Concepto de inclusión vs concepciones de estudiantes y docentes Concepto de Educación inclusiva vs concepciones de</p>	<p>Entrevistas estructuradas. Contraste con gráficas estadísticas,</p>

estudiantes y

docentes.

Políticas

Nota. Descripción de las categorías y subcategorías de investigación. Fuente: elaboración propia.

3.2.3 Instrumentos y técnicas

Los instrumentos son aquellas herramientas que facilitan y apoyan el proceso que emprende el investigador, donde recolecta de forma directa, rápida, organizada y eficaz la información esperada. En esta investigación se utilizaron instrumentos como consentimientos informados y entrevistas estructuradas, los cuales permitieron la interacción con la población elegida. Ver ANEXO 7 (Formato en blanco Instrumentos – Entrevistas) y ANEXO 8 (Formato en blanco Consentimientos informados)

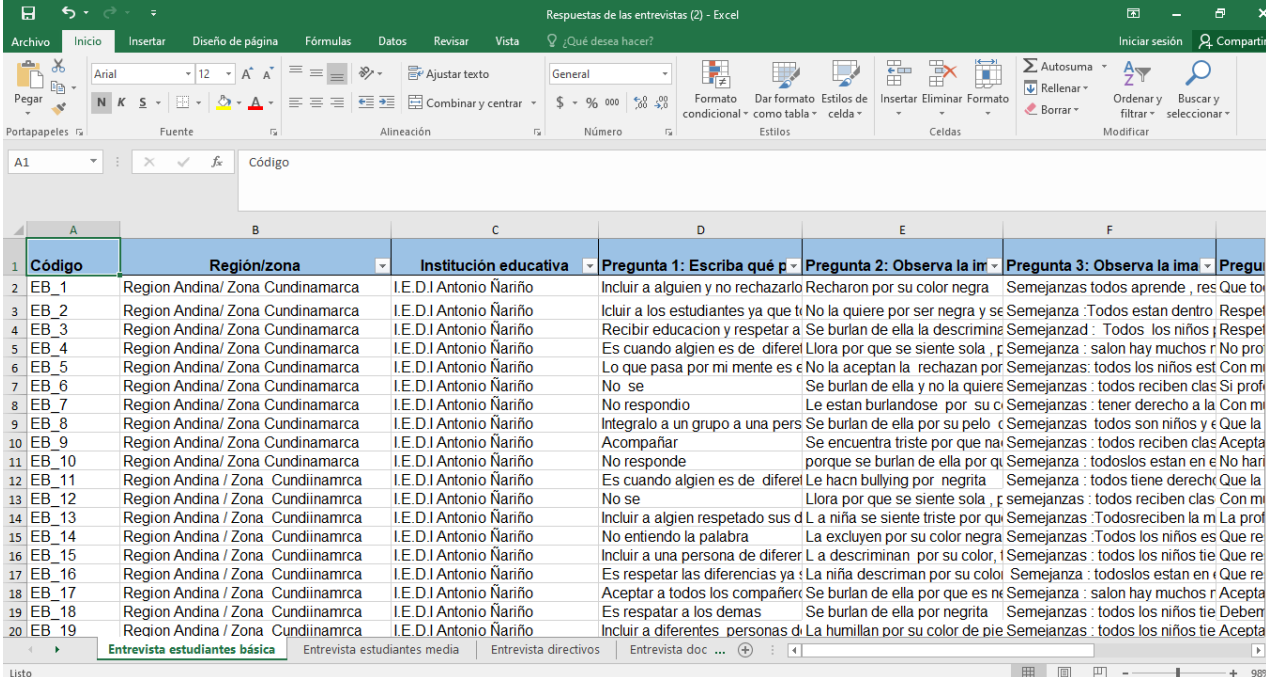
Inicialmente se analizó el instrumento a aplicar, teniendo como base herramientas como cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y entrevistas estructuradas; eligiendo las entrevistas estructuradas construidas de manera colectiva a través de un banco de preguntas pensando en las características de los grupos a entrevistar como estudiantes de básica primaria y básica secundaria ubicados en un ciclo vital de 8 a 16 años de edad; estudiantes de media académica y técnica ubicados en un ciclo vital de 16 a 18 años de edad; docentes con titulación profesional en cualquier modalidad

y especialidad y directivos docentes en cargos afines a los administrativos como coordinación académica, coordinación de convivencia y rectoría.

Se depuró información del banco de preguntas, seleccionando para cada grupo las más pertinentes, elaborando así entrevistas estructuradas con preguntas de carácter abierto y con intencionalidad implícita y explícita tanto en formato digital como en formato impreso; de manera que pudieran ser avaladas por los expertos. Dentro de los instrumentos se plantearon opciones de casuística, donde los entrevistados pudieron expresar su punto de vista sin condición o limitación, todo lo anterior relacionado con conceptos claves o emergentes del tópico central: la educación inclusiva. (Ver ANEXO 2 Transcripción de entrevistas estructuradas).

Para recolectar de manera eficaz la información se construyó una matriz de transcripción codificado a cada persona participante de la siguiente manera EB_ 00 para estudiantes de básica, EM_ 00 para estudiantes de media, DD_00 para directivos docentes y D_00 para docentes, consignando allí las respuestas de los 810 estudiante y las 118 respuestas de los docentes; proceso que facilitó el análisis cualitativo y la construcción de algunos soportes estadísticos que dieron cuenta de la totalidad de los instrumentos aplicados.

Figura 2
Matriz de transcripción y codificación



Código	Región/zona	Institución educativa	Pregunta 1: Escriba qué p	Pregunta 2: Observa la im	Pregunta 3: Observa la ima	Pregu
EB_1	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Incluir a alguien y no rechazarlo	Recharon por su color negra	Semejanzas todos aprende , res	Que to
EB_2	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Incluir a los estudiantes ya que t	No la quiere por ser negra y se	Semejanza : Todos estan dentro	Respet
EB_3	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Recibir educacion y respetar a	Se burlan de ella la discrimina	Semejanza : Todos los niños	Respet
EB_4	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Es cuando alguien es de diferet	Llora por que se siente sola , f	Semejanza : salon hay muchos r	No pro
EB_5	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Lo que pasa por mi mente es e	No la aceptan la rechazan por	Semejanzas : todos los niños est	Con m
EB_6	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	No se	Se burlan de ella y no la quiere	Semejanzas : todos reciben clas	Si prof
EB_7	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	No respondo	Le estan burlandose por su c	Semejanzas : tener derecho a la	Con m
EB_8	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Integralo a un grupo a una pers	Se burlan de ella por su pelo c	Semejanzas : todos son niños y e	Que la
EB_9	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Acompañar	Se encuentra triste por que na	Semejanzas : todos reciben clas	Accepta
EB_10	Region Andina/ Zona Cundinamarca	I.E.D.I. Antonio Nariño	No responde	porque se burlan de ella por q	Semejanza : todosos estan en e	No hari
EB_11	Region Andina / Zona Cundiinmrca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Es cuando alguien es de diferet	Le hacn bullying por negrita	Semejanza : todos tiene derech	Que la
EB_12	Region Andina / Zona Cundiinmrca	I.E.D.I. Antonio Nariño	No se	Llora por que se siente sola , f	semejanzas : todos reciben clas	Con m
EB_13	Region Andina / Zona Cundiinmrca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Incluir a algien respetado sus d	L a niña se siente triste por qu	Semejanzas : Todosreciben la m	La prof
EB_14	Region Andina / Zona Cundiinmrca	I.E.D.I. Antonio Nariño	No entiendo la palabra	La excluyen por su color negra	Semejanzas : Todos los niños es	Que re
EB_15	Region Andina / Zona Cundiinmrca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Incluir a una persona de diferet	L a discriminan por su color, f	Semejanzas : todos los niños tie	Que re
EB_16	Region Andina / Zona Cundiinmrca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Es respetar las diferencias ya	La niña descriman por su color	Semejanza : todosos estan en e	Que re
EB_17	Region Andina / Zona Cundiinmrca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Aceptar a todos los compañer	Se burlan de ella por que es n	Semejanza : salon hay muchos r	Accepta
EB_18	Region Andina / Zona Cundiinmrca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Es respatar a los demas	Se burlan de ella por negrita	Semejanzas : todos los niños tie	Deben
EB_19	Region Andina / Zona Cundiinmrca	I.E.D.I. Antonio Nariño	Incluir a diferentes personas d	La humillan por su color de pie	Semejanzas : todos los niños tie	Accepta

Nota: ejemplo de los instrumentos transcritos. Material completo en ANEXO.2

3.2.4 Procesos de validez (juicios de expertos)

Los instrumentos fueron validados por Sebastián Fernández Castaño, Magíster en Educación, docente de la Universidad Católica Luis Amigó quien consideró para la entrevista de los estudiantes que el instrumento planteado a su juicio debía reconsiderar las preguntas de si o no, o respuesta única dado que en la entrevista a partir de las respuestas del participante, podían emerger unas nuevas preguntas que inicialmente no se tenían contempladas, además expresó que la pregunta cerrada o de respuesta única limitaría ese escenario que podría nutrir el ejercicio investigativo, por último menciona que el instrumento cumple con lo que se propone desde la literatura. Respecto al instrumento de los docentes sugiere plantear una pregunta inicial que dé cuenta de quién es el entrevistado siendo el perfil una fuente de información valiosa, dice que la entrevista cumple con la estructura para su aplicación.

Ver ANEXO 3 (Perfil y validación de expertos Sebastián Fernández)

También participó de la validación de los instrumentos Yuli Catalina Álvarez Cortés, Magíster en Educación y docente del área de Lengua Castellana del Colegio Calasanz Campestre Escolapias; quien expresó que el instrumento

para docentes presentaba algunas preguntas que no se relacionaban con los objetivos de la investigación, algunas preguntas requerían de unificación para crear un instrumento más conciso y significativo; además de considerar las preguntas de selección múltiple para que no se opacara el proceso de investigación, puesto que en ellas se estaban dando percepciones conceptuales a los entrevistados. De acuerdo al instrumento de los estudiantes, planteó replantear la extensión del documento, como también no haber planteado preguntas cerradas puesto que no permitirían extraer información que puede aparecer de manera explícita o implícita en un formato abierto. Ver ANEXO 4 (Perfil y validación de expertos Yuli Álvarez)

Como tercer validador participó Ana Ruth Molano Muñoz, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa y Doctora en Educación, actualmente docente de aula de la Institución Educativa Don Bosco; desde su intervención expresó que para el instrumento de los docentes era necesario anexar el nombre de la persona que elaboraba la entrevista junto con la edad y el documento de identidad. Respecto al instrumento de los estudiantes sugirió reemplazar la imagen del punto 2 ya que fue una imagen con significación directa; además de anexar los datos personales de cada participante. Ver ANEXO 4 (Perfil y validación de expertos Ana Molano)

3.2.5 Fases del estudio – cronograma

Los maestrantes desarrollaron a cabalidad el cronograma estipulado cumpliendo con fechas y acuerdos pactados tanto con el direccionamiento del tutor como la gestión propia y autónoma. A continuación, se muestran las fases del cronograma para la realización y diseño de las estrategias a implementar:

Figura 9
Cronograma

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.																											
ACTIVIDADES	Mes	Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre					
	Semana	1 al 7	8 al 14	15 al 21	22 al 28	29 al 4	5 al 11	12 al 18	19 al 25	25 al 2	3 al 9	10 al 16	17 al 23	24 al 30	1 al 6	7 al 13	14 al 20	21 al 27	28 al 3	4 al 10	11 al 17	18 al 24	25 al 30	1 al 8	9 al 15	16 al 22	
Elaboración de instrumentos.																											
Validación de instrumentos.																											
Corrección de validación.																											
Envío de avance al asesor para revisión.																											
Aplicación de instrumentos.																											
Grupo de investigación para avances - compromisos - mod																											
Organización de datos para análisis.																											
Análisis de los datos recolectados.																											
Tratamiento cualitativo de datos (Informe).																											
Construcción de resultados preliminares.																											
Descripción y redacción de resultados.																											
Redacción de conclusiones.																											
Envío de avance al asesor para revisión.																											
Primer encuentro asesor.																											
Correcciones de sugerencias por parte del asesor.																											
Preparación para sustentación.																											
Preparación de artículo o ponencia.																											
Sustentación (Fecha tentativa).																											
Envío de artículo o ponencia (Fecha tentativa).																											

Nota: Ver con más detalle en ANEXO 6 (Fases del estudio – Cronograma). Fuente: elaboración propia.

4. CAPÍTULO IV. Resultados y resultados.

El presente apartado despliega los resultados que dan cuenta del desarrollo del proceso de investigación “Educación inclusiva en Colombia. Concepciones desde sus actores”, unido a ello se contempla el análisis de los datos recolectados; dicho proceso basado en el enfoque cualitativo desde la metodología descriptiva revela el contraste de los fundamentos teóricos y normativos con las concepciones que tienen los estudiantes y los docentes de básica y media en Colombia, haciendo un contraste que revela cuánto saben de educación inclusiva y cómo accionan los actores directos de la educación frente a la temática abordada. Ver ANEXOS 9 (Carpeta con scanner de consentimientos por instituciones) Y 10 (Carpeta de scanner de entrevistas de docentes y estudiantes por instituciones)

4.1 Discusión y análisis: contraste de fundamentos teóricos y normativos con concepciones de estudiantes y docentes.

Tabla 2

Jerarquización de objetivo general, objetivos específicos, categorías y subcategorías

<p>Objetivo general: Analizar desde una perspectiva teórica y normativa las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia sobre la educación inclusiva.</p>

<p>Objetivo específico:</p> <p><i>Identificar los fundamentos teóricos y normativos sobre la educación inclusiva en la educación básica y media en Colombia.</i></p>	<p>Objetivo específico:</p> <p><i>Describir las concepciones que tienen los estudiantes, docentes y directivos docentes de básica y media de Colombia sobre la educación inclusiva.</i></p>	<p>Objetivo específico:</p> <p><i>Contrastar los fundamentos teóricos con las concepciones que tienen los estudiantes, docentes y directivos docentes de básica y media acerca de la educación inclusiva en Colombia.</i></p>
<p>Categoría 1</p> <p>Fundamentos teóricos y normativos</p>	<p>Categoría c2</p> <p>Concepciones de los actores</p>	<p>Categoría 3</p> <p>Contraste de fundamentos teóricos y normativos con concepciones de estudiantes y docentes</p>
<p>SUBCATEGORÍAS</p>		
<p>Concepto de inclusión.</p> <p>Concepto de educación inclusiva.</p> <p>1.3 Políticas públicas.</p>	<p>2.1 Concepciones de estudiantes.</p> <p>2.2 Concepciones de docentes.</p>	<p>3.1 Concepto de inclusión vs estudiantes y docentes</p> <p>3.2 Conceptos educación inclusiva vs estudiantes y docentes</p>

		3.3 Políticas públicas vs estudiantes y docentes
--	--	---

Nota: la gráfica muestra los objetivos específicos planteados en la investigación y las categorías que subyacen de ellos, además presenta para cada categoría, subcategorías que permiten contemplarlo con mayor profundidad. Fuente: elaboración propia.

Este análisis de información y las conclusiones dieron respuesta a los planteamientos y objetivos propuestos en la investigación; que partieron de la implementación de entrevistas estructuradas con preguntas implícitas y explícitas que permitieron abordar las categorías principales de esta investigación: Fundamentos Teóricos y Normativos, Concepciones de Educación Inclusiva en Colombia, Contraste de Fundamentos Teóricos y Normativos con las Concepciones de estudiantes y docentes. Estas fueron utilizadas para fundar clasificaciones, descomponiendo el objeto de estudio, agrupando elementos, ideas, concepciones y expresiones en torno a la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta autores como Hernández, Fernández y Baptista (2010) y el paradigma cualitativo de la presente investigación, los diferentes procesos de análisis y recolección de la información, no presentaron un esquema fijo, es decir, fueron flexibles y adaptables, lo cual generó algunos cambios en el transcurso de la realización, como unificación de información entre docentes y directivos docentes creando un mismo consolidado en el proceso de sistematización e igualmente unificando información entre estudiantes de básica y estudiantes de media donde se tomó los resultados en un mismo consolidado. Es importante reiterar que los datos recolectados fueron transcripciones literales de las respuestas brindadas por la muestra en las diferentes entrevistas realizadas. Posteriormente, el análisis se centró en presentar datos, explorarlos y estructurarlos con el fin de describir las diferentes experiencias mediante patrones de respuesta repetitivos en los que se puedan describir conceptos, categorías, temas y así vincularlos con conocimientos teóricos y normativos con el fin de formular posibles conclusiones de acuerdo a su análisis.

Por otro lado, con el fin de garantizar la confiabilidad del proyecto y posibilitar una mayor precisión y contraste en los tópicos del trabajo, se usó la triangulación de datos, la cual Bailey, Beckett y Turner (2001) (citados por Ortiz, 2021), definen como el uso de diferentes métodos de recolección de datos (fuentes de datos, investigaciones anteriores, etc.) para el estudio de un fenómeno en particular. Así mismo, de acuerdo con lo mencionado, las estrategias empleadas fueron de gran utilidad, ya que permitieron recolectar datos e información, se destacaron diversas tendencias detectadas en las diferentes categorías establecidas las cuales permiten lograr confiabilidad en pro del objetivo establecido en la presente investigación.

Tabla 3

Relación numérica de las respuestas de las entrevistas de los estudiantes con los conceptos emergentes en cada subcategoría analizada.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES/CONCEPCIONES DOCENTES												
118 ENTREVISTAS												
SUBCATEGORÍA CONCEPTO DE INCLUSIÓN					SUBCATEGORÍA EDUCACIÓN INCLUSIVA				SUBCATEGORÍA POLÍTICAS PÚBLICAS			
DIVERSIDAD	DISCAPACIDAD	ESTRATEGIAS	PARTICIPACION	OTROS	ACCESO/ PERMANENCIA/ ECLUSOS	ADAPTACION	FLEXIBILIZACION/ AJUSTES	OTROS	PIAR	DUA	NORMATIVO	OTROS
63	38	13	19	5	23	36	47	12	26	15	61	16
TOTAL: 118					TOTAL: 118				TOTAL: 118			

Nota: el gráfico representa la población “Estudiantes”, la cual está conformada por 810 estudiantes, a los cuales les fueron aplicadas 1 entrevista estructurada a cada uno, que fueron categorizadas desde los fundamentos teóricos y normativos, específicamente desde las subcategorías concepto de inclusión, concepto de educación inclusiva y políticas públicas, desplegando desde estas últimas, conceptos emergentes que permiten sistematizar las concepciones de una forma cuantitativa según su incidencia. Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Relación numérica de las respuestas de las entrevistas de los estudiantes con los conceptos emergentes en cada subcategoría analizada

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES/CONCEPCIONES ESTUDIANTES													
810 ENTREVISTAS													
SUBCATEGORÍA CONCEPTO DE INCLUSIÓN					SUBCATEGORÍA EDUCACIÓN INCLUSIVA					SUBCATEGORÍA POLÍTICAS PÚBLICAS			
DIVERSIDAD	DISCAPACIDAD	INTEGRAR	INCLUIR	OTROS	EXCLUSION	ACCESO	PARTICIPACIÓN	ATENDER/ SERVICIO	OTROS	MANUAL DE CONVIVENCIA	DERECHOS/ LIBRE EXPRESIÓN	IGUALDAD/ EQUIDAD	OTROS
183	92	123	231	181	214	98	117	104	277	66	149	175	420
TOTAL: 810					TOTAL: 810					TOTAL: 810			

Nota: el gráfico representa la población “Docentes”, la cual está conformada por 118 docentes, a los cuales les fueron aplicadas 1 entrevista estructurada a cada uno, que fueron categorizadas desde los fundamentos teóricos y normativos, específicamente desde las subcategorías concepto de inclusión, concepto de educación inclusiva y políticas públicas, desplegando desde estas últimas, conceptos emergentes que permiten sistematizar las concepciones de una forma cuantitativa según su incidencia. Fuente: elaboración propia

La consolidación de la información estuvo basada en técnicas estadísticas simples a través de gráficos circulares y tablas de información respecto a las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia sobre la Educación Inclusiva. Inicialmente se estableció que la categoría general (contraste de fundamentos teóricos y normativos con concepciones de estudiantes y docentes de básica y media en Colombia) abarca y articula a las categorías fundamentos teóricos y normativos, y concepciones de educación inclusiva en Colombia permitiendo verlas desarrolladas a lo largo del análisis.

Fueron 928 entrevistas, de las cuales 810 estuvieron aplicadas a los estudiantes y 118 a los docentes, cada instrumento aplicado se sistematizó y sintetizó en las subcategorías referenciadas, de manera que los datos estadísticos aportaron de forma significativa el análisis que para la presente investigación se denominó como contraste. Cada subcategoría recogió el total de las entrevistas aplicadas a cada actor, cómo también expusieron conceptos emergentes que permitieron determinar hacía qué arista se fundamentaba la participación de los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia.

Cabe mencionar que, los conceptos emergentes surgen de la necesidad de poder determinar con mayor veracidad y comprensión las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de básica y media en Colombia sobre lo qué es la inclusión, lo qué es la educación inclusiva y su conocimiento o no de las políticas públicas existentes frente a estos aspectos.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la investigación:

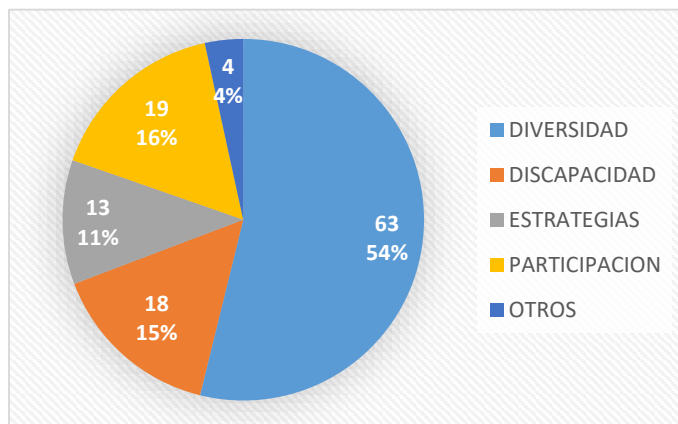
4.1.1 Análisis - Subcategoría Concepto de Inclusión

La inclusión es un concepto que ha cobrado gran importancia, tanto en el ámbito social como en el educativo. Es un proceso que busca garantizar generar estrategias para que todas las personas sin importar su discapacidad o diversidad, puedan participar plenamente en la sociedad y en todos los ámbitos de la vida. En esta subcategoría se encontraron una variedad de visiones muy multifacéticas y al mismo tiempo complejas que abarcan una amplia gama de aspectos desde lo particular hasta lo dinámico. Los resultados que a continuación se compartirán exponen una realidad frente a el tema de investigación al respecto se establece así:

4.1.1.1 Docentes

Figura 3

Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Inclusión. Docentes



Nota: Los resultados de los docentes para la subcategoría concepto de inclusión, con los porcentajes de 54% para diversidad, 15% para discapacidad, 11% para estrategias, 16% para participación y 4% para otros, muestran que los docentes tienen una concepción amplia de la educación inclusiva. Fuente: elaboración propia

El porcentaje más alto, 54% para diversidad, refleja que los docentes comprenden que la inclusión no se limita a la atención de las personas con discapacidad, sino que también incluye a todos los estudiantes que presentan diferencias en sus características, intereses, posibilidades y expectativas. Esto es consistente con los planteamientos de varios autores, como Rus (2021), Castro (2022), UNESCO (1194), Naranjo (2019), Gómez (2022), y Trujillo y Palacio (2022).

Estos autores coinciden en que la inclusión educativa es positiva e impulsa a tener una sociedad más tolerante e igualitaria, que reconoce y valora la diversidad desde la multiplicidad, sin discriminar, apartar o aislar a nadie por sus características personales y/o individuales, sociales o culturales.

Algunas concepciones que se acercaron a esta definición fueron: DD_03: “Inclusión es el respeto profundo por la diversidad en todas las dimensiones, es la capacidad del ser humano para convivir de manera pacífica y armónica con el otro respetando sus diferencias”, DD_14 “Tomar conciencia de la importancia de la diversidad educativa ya que si todos respetan la diversidad serán personas educadas y alejadas del racismo y la discriminación”, D_20 “Para hablar de una sociedad equitativa es necesario implementar la inclusión para el fortalecimiento y crecimiento de misma, puesto que la inclusión y la equidad son pilares fundamentales sobre los cuales se construye una sociedad en términos educativos, sociales y políticos. La inclusión fomenta la igualdad de oportunidades, cuando se eliminan las barreras que impiden la participación plena de los ciudadanos, creando un entorno el cual garantiza que todas las personas puedan desarrollar sus habilidades al máximo, creando un doble beneficio, en primer lugar, para el individuo y en segundo para la sociedad, aprovechando el talento y la diversidad de ideas. En conclusión, la inclusión es vital para el desarrollo de una sociedad de una sociedad equitativa, dado que promueve la justicia social. La inclusión no podemos rotarla de mano en mano delegando responsabilidades a entes externos, es necesario que cada persona tome la iniciativa de ser inclusivo, de brindar igualdad de oportunidades, y que rico que todos nos sintamos responsables del proceso de inclusión social en la educación.”

El porcentaje de 15% para discapacidad indica que los docentes están conscientes de la necesidad de atender las necesidades específicas de las personas con discapacidad, puesto que la discapacidad es una de las principales causas de exclusión educativa. Rus (2021) afirma que la inclusión educativa debe garantizar que todos los estudiantes con discapacidad tengan acceso a una educación de calidad, en igualdad de condiciones que los demás estudiantes.

Dussan (2011) sostiene que la inclusión educativa debe ir acompañada de un proceso de transformación de las escuelas, para que se conviertan en espacios accesibles y acogedores para todos los estudiantes.

Algunas concepciones de docentes que respondieron a este concepto emergente se presentaron de la siguiente manera: D_11 “Lograr que todas las personas, puedan tener las mismas posibilidades, oportunidades para realizarse como seres humanos, individuos, independientemente de sus características, habilidades, discapacidades”, D_18 “Cuando es una población que no conozco en las primeras clases realizó un diagnóstico, así se tiene claro las adecuaciones que se deben realizar. Se trabaja con ejercicios guiados, acompañamiento por parte del docente y de los estudiantes en diferentes actividades físicas, actividades dónde los estudiantes se pongan en la situación de discapacidad de los estudiantes con discapacidad” y DD_14 “Se debe aprender a aceptar las diferencias de los demás, quitar las barreras sobre los mitos de la discapacidad y reconocer que es un trabajo de todos”

El porcentaje de 11% para estrategias refleja que los docentes consideran que es necesario contar con estrategias inclusivas para responder a la diversidad de sus estudiantes. Esto es consistente con la idea de que la inclusión no es un objetivo que se logre de forma automática, sino que requiere de un esfuerzo consciente y planificado. Naranjo (2019) sostiene que las estrategias inclusivas son herramientas fundamentales para crear un entorno educativo que sea accesible y acogedor para todos los estudiantes. Gómez (2022) afirma que las estrategias inclusivas deben ser flexibles y adaptables, para poder responder a las necesidades específicas de cada estudiante.

Algunas concepciones que abarcaron este concepto emergente fueron: DD_12 “Realización de diagnóstico, diseño de estrategias metodológicas, adecuación de currículo acorde a la necesidad educativa”, D_13 “Primero identificar a todos los estudiantes con todas sus individualidades y características y crear espacios significativos, con estrategias creativas, innovadoras de acuerdo a sus condiciones y que estos se sientan parte del proceso educativo” y D_19 “Una de las estrategias que el docente podría implementar para trabajar con todo el personal en el aula de clase, es el DUA, un diseño universal de aprendizaje, que cuenta con principio orientadores para trabajar desde las TIC, desde las

habilidades emocionales, comunicativas, entre otras y que incluye a todos desde sus particularidades. Considero que, asegurar una total inclusión es una utopía, pues en el sistema educativo se tienen cantidad de particularidades desde los diferentes ámbitos (físico, emocional, intelectual y económico), sin embargo, se puede hacer un gran trabajo, desde la capacitación de los docentes y la creación de estrategias innovadoras”

El porcentaje de 16% para participación indica que los docentes consideran que la inclusión debe promover la participación activa de todos los estudiantes y demás actores en el proceso educativo. Esto es importante, ya que la participación es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las personas. Castro (2022) sostiene que la inclusión educativa debe garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar activamente en el proceso educativo. Trujillo y Palacios (2022) afirman que la participación activa de los estudiantes es fundamental para la construcción de una escuela inclusiva.

Algunas concepciones de docentes que respondieron a este concepto emergente se presentaron de la siguiente manera:

D_20” Fomentar la conciencia de la importancia de la diversidad, utilizar estrategias pedagógicas inclusivas tales como: adaptación de la metodología y recursos en el aula, participación activa de todos los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y cooperativo, buscar oportunidades de formación y desarrollo profesional, identificar las necesidades específicas de los estudiantes, celebrar los logros y procesos de los estudiantes”, D_26: “Es necesario crear aulas emocionalmente saludables que permitan una inclusión digna para que se haga llevadero el proceso de inclusión a todos los estudiantes que convergen al establecimiento educativo, es importante resaltar que para que este proceso se debe haber participación activa de la comunidad educativa donde se brinde espacios de fortalecimiento pedagógico al docente y a la vez este pueda transmitirlo de forma eficiente a estudiantes y comunidad en general” y DD_07“Es la acción de la participación activa dentro de una diversidad inmensa de culturas, pensamientos y acciones la cual cada una debería ser respetada”

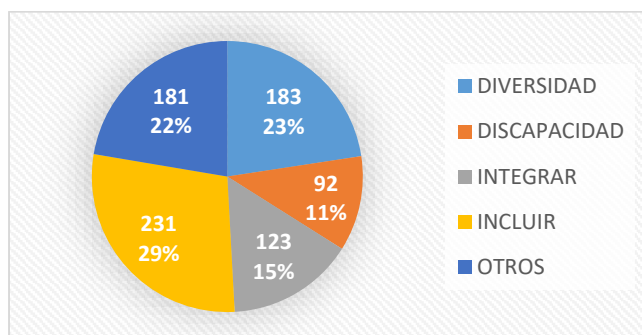
El porcentaje de 4% para otros refleja que los docentes consideran que la inclusión educativa también implica aspectos como la equidad, la justicia y resaltar la cultura como medio social activo o en otros casos no encuentran respuesta a las preguntas establecidas manifestando falta de conocimiento. Estos aspectos son importantes, ya que la inclusión educativa debe tener como objetivo garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Rus (2021) afirma que la inclusión educativa debe promover la equidad y la justicia social, para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito.

Algunas de esas concepciones ubicadas en otros fueron: D_83 “Sí, para conseguir justicia social, a todos los estamentos de la sociedad”, DD_01 “No sé mucho al respecto, pero veo q todo el tiempo se trabaja en Inclusión” y D_94 “No lo hago porque no tengo mucha claridad sobre el tema y desconozco los lineamientos para ello”

4.1.1.2 Estudiantes

Figura 4

Gráfica circular: Subcategoría Concepto Inclusión. Estudiantes



Nota: Los resultados de los estudiantes para la subcategoría concepto de inclusión, con los porcentajes de 29% para integrar, 23% para diversidad, 22% para otros, 15% para integrar y 11% para discapacidad, muestran que los estudiantes tienen una concepción heterogénea y amplia de la educación inclusiva. Fuente: elaboración propia

En concordancia con las concepciones de los estudiantes entrevistados respecto a la inclusión, Cabrera (2018) propone el concepto de inclusión inmerso en diferentes discusiones, desde el ámbito educativo e incluso desde otros ámbitos como político a nivel nacional e internacional, referenciando múltiples definiciones que en ocasiones no permite

determinar un concepto claro del mismo, y es allí, donde hay que tener presente que el término inclusión, no hace referencia a una connotación de discapacidad como muchos piensan, sino más bien, habla de la aceptación a la diferencia; por lo anterior la construcción de esta subjetividad es diversa y depende de las representaciones y constructos que ha tenido la persona a lo largo de sus experiencias

Desde las concepciones revisadas puede evidenciarse, como el 29% de la población asume la inclusión desde la acción de incluir, Barona y Ramírez (2019) proponen la importancia de seguir los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación, de esta manera lograr incluir en las aulas a esos estudiantes y que se trabaje no solo lo cognitivo sino crear vínculos emocionales y sociales que les permita adentrarse en la sociedad; también, a la luz de la RAE se define como “ el poner algo dentro de otra cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites” indicando que existe un sistema que acoge a los individuos que presentan algunas particularidades, aspecto que se puede contrastar con las respuestas del entrevistado EM_237 “Que incluyen a alguien con alguna discapacidad o algo así una clase de inclusión sin ser forzada incluir a alguien de color o algo así”, EM_13 “Cuando incluyo a una persona a un trabajo o grupo eso pasa por mi mente” y del entrevistado E_53 “En mi opinión es incluir a alguien en algo o en algún lugar”.

Por otra parte, el 23% de los estudiantes conciben la inclusión como diversidad que desde las palabras de Blanco (2006) se contempla como la forma intencional de aceptar y valorar las diferencias de cualquier tipo como: grupos indígenas y afrodescendientes, discapacidades, género, aspectos económicos, laborales, entre otros; para aprender a vivir juntos; también lo expone (Ruíz, 2010, citado por Ayala, 2020) al expresar que hablar de diversidad es tener una mirada que apunta a una concepción comprensiva de rasgos diferenciales, en un proceso de interacción. Desde las concepciones de los estudiantes vemos como la diversidad se entiende como: EM_43 “Que aceptan la persona así tengan diferente religión, color físico o enfermedad, y la diferencia es que es un grupo dividido, no todos se aceptan”, también EM_24 “Algunas características de una persona incluyente son: ser respetuoso con la diversidad, tener empatía hacia los demás, ser tolerante y comprensivo, escuchar activamente a los demás, estar dispuesto a aprender de las diferencias culturales y

ser abierto a nuevas perspectivas”, E_140 “Cuando escucho la palabra inclusión pienso en la integración de todas las persona sin importar su color de piel, orientación sexual etc., todos somos iguales por lo que debemos estar juntos sin distinciones o diferenciaciones”.

El porcentaje de 22% corresponde a respuestas ambiguas que tienen un matiz que si bien responde a la individualidad y particularidad de cada entrevistado, no se acerca a la finalidad del instrumento o no permite extraer información, cabe en este porcentaje los entrevistados que no saben o no responden; todas estas respuestas presentan una serie de interacciones desde diferentes ámbitos el familiar, el personal, el político, el conceptual, el estructural y la práctica, dando a entender que la manera en que se comprenden los conceptos define las realidades (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, citados por Echeita, 2013). Concepciones que se direccionaron en esta línea fueron: EB_06 “No sé”, EB_14 “No entiendo la palabra”, EB_18 “Es respetar a los demás”, EB_22 “No sé qué inclusión”, EM_11 “Derecho de las personas”, EM_69 “Para mi gusta más la B”

El 15% de los entrevistados, definen la inclusión desde un concepto de integrar, lo cual permite establecerse como una relación de reconocimiento brindando igualdad de oportunidades (económicas, sociales, culturales, etc.) Blanco (2006) afirma que “promover de forma intencional la aceptación y valoración de diferencias de cualquier tipo para aprender a vivir juntos” es integrar desde una perspectiva constructiva, no saturada de supuestos y concepciones de discursos idealizados que impiden una igualdad en las realidades contextuales. También el artículo 47 de la ley 115 General de Educación del 1994 dispone que “el Estado apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la formación de docentes idóneos”(Min Educación, 1994). Respecto a la emergencia del concepto integrar, surgieron respuestas como: EM_89 “La inclusión educativa para mí es incluir o integrar a algunas personas en un grupo o formar parte de él”, EM_225 “Para mí es incluir a la educación como integrarse entre todos sin excluir a nadie” y EB_139 “las preguntas que yo le haría a la persona seria normales no la trataría diferente porque todos

somos iguales. La razón por la cual Juan se interesó por la nueva compañera fue porque era diferente algo que talvez el no halla apreciado y quiso saber porque estaba así y poder integrarla a diferentes cosas”

El 11% de los entrevistados definen la inclusión desde una perspectiva de discapacidad, Dussan (2011) recrea con sus palabras que una educación inclusiva no exige requisitos de entrada, hace efectivos los derechos de participación, igualdad de oportunidades y la educación, posibilitando a las personas con discapacidad alcancen una educación pertinente y de acuerdo a sus necesidades e intereses. Mencionando, también a Cuevas (2012) quien habla de la interdisciplinariedad y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad o trastornos en el aprendizaje, hace que esta se convierta en una responsabilidad del Estado, para minimizar el riesgo de la exclusión, en un intento de atender a la población con discapacidad. Respecto a lo anterior, surgieron concepciones como: E_392 “Cuando yo escucho esa palabra para mí es que no podemos juzgar a los demás por su discapacidad lo que tenemos que hacer es apoyarlo a que no se sienta mal por el problema que tenga, E_184 “Es incluir a un niño discapacitado a nuestro salón o en otras cosas”, EM_29 “Que todos los estudiantes, no importa que discapacidad o condiciones físicas tengan educación”.

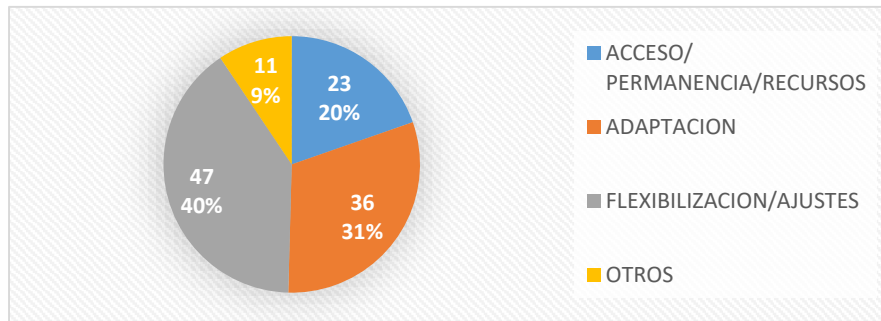
4.1.2 Subcategoría educación inclusiva

4.1.2.1 Docentes

En esta se pretendió buscar desde los espacios de las realidades y contextos escolares desde el enfoque educativo que busca atender la permanencia, adaptación y flexibilización de los actores como derecho fundamental, dentro de las respuestas se encontró que el acceso y los recursos tanto económicos como humanos nos son los suficientes para para este tema que busca atender a la diversidad, describiendo barreras que impiden generar oportunidades de igualdad. A continuación, por medio de los porcentajes se brindará más detallada el sentir de los docentes frente a esta inclusión educativa:

Figura 5

Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Educación Inclusiva. Docentes



Nota: Los resultados de los docentes para la subcategoría inclusión educativa, con los porcentajes de 20% para acceso/permanencia/recursos, 31% para adaptación, 40% para flexibilidad/ajustes y 9% para otros, muestran que los docentes tienen algunas tendencias específicas dentro de la cotidianidad o la praxis. Fuente: elaboración propia

El porcentaje de 20% para acceso/permanencia/recursos refleja que los docentes consideran que la educación inclusiva implica garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo, sin importar sus diferencias. Esto es consistente con los planteamientos de varios autores, como Rus (2021), Castro (2022), UNESCO (1994), Naranjo (2019), Gómez (2022) y Trujillo y Palacios (2022). Estos autores concuerdan en que el acceso y permanencia en el sistema educativo, debe estar en los gobiernos como medio de inversión económica y humana hacia la calidad en infraestructura física que carece tanto los espacios escolares para que no sea un obstáculo la educación para todos.

Algunas concepciones que surgen respecto a este aspecto son: DD_09 “Significa oportunidad para el acceso de un derecho en igualdad de condiciones, aunque se tenga alguna discapacidad”, DD_21 “Es la ampliación de acceso a la educación de niños y jóvenes con o sin discapacidad”, D_31 “Brindar una educación de calidad fomentando la permanencia en las aulas educativas”, D_42 “Si, importante, porque es necesario construir una sociedad equitativa donde todos hagamos parte de ella, por eso es necesario que todos nos hagamos responsables de la inclusión obviamente el estado es quien da los recursos económicos y materiales”

El porcentaje de 31% para adaptación refleja que los docentes consideran que la educación inclusiva implica adaptar el proceso educativo a las necesidades específicas de los estudiantes. Esto es consistente con los planteamientos de varios autores, como Rus (2021), Castro (2022), UNESCO (1994), Naranjo (2019), Gómez (2022) y Trujillo y Palacios (2022). Estos autores armonizan en que se requiere de planeaciones y arreglos continuos y sistemáticos. De acuerdo a las concepciones de los docentes surgen respuestas como: D_20 “Fomentar la conciencia de la importancia de la diversidad, utilizar estrategias pedagógicas inclusivas tales como: adaptación de la metodología y recursos en el aula, participación activa de todos los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y cooperativo, buscar oportunidades de formación y desarrollo profesional, identificar las necesidades específicas de los estudiantes, celebrar los logros y procesos de los estudiantes”,

El porcentaje de 40% para flexibilidad/ajustes refleja que los docentes consideran que la educación inclusiva implica ser flexibles y adaptables, para poder responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Esto es consistente con los planteamientos de varios autores, como Rus (2021), Castro (2022), UNESCO (1194), Naranjo (2019), Gómez (2022) y Trujillo y Palacios (2022). Los anteriores nombran ese espacio donde puede conjugar un ambiente agradable, modificable y sobre todo visibilizado para el apoyo de una sociedad. De igual forma, pensar en educación inclusiva es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de alcanzar su potencial a través de currículos flexibles, de métodos de enseñanza y de aprendizajes adaptados a las diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje que tienen. (Parra 2021)

Algunas de las concepciones que reflejan los docentes respecto a la flexibilidad/ajustes son: DD_06 “Aplicamos suficientes para comprender y entender el entorno siempre en pro de mejorar así que ante consejo de maestros se maneja la flexibilización curricular”, DD_16 “Que los docentes sean más flexibles, y sean capacitados respecto a discapacidades, pero también acceder al conocimiento de otro tipo lenguas como Emberá, lenguaje de señas, braille, entre otros”, D_11 “Fomentar el respeto por las diferencias., Mejorar el ambiente saludable en el aula. Cultivar la

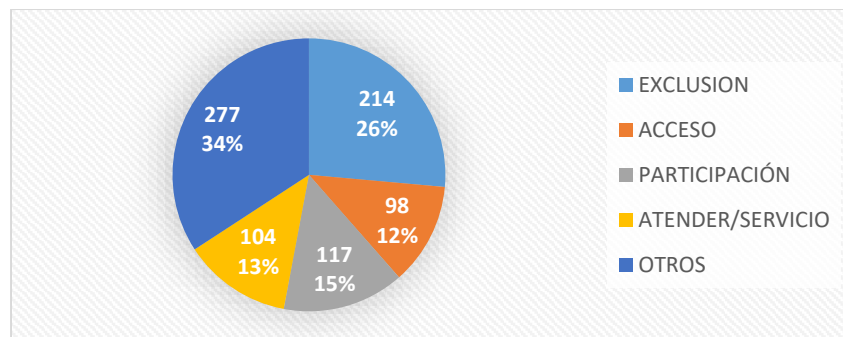
confianza en cada estudiante. Implementar los modelos flexibles, ya que son las propuestas de educación que permiten atender a la población diversa o en condiciones vulnerables” y D_29 “A partir de los tipos de aprendizaje, es necesario flexibilizar currículum e implementar actividades personalizadas a partir de cada uno de los estudiantes”

El porcentaje de 9% para otros refleja que los docentes consideran que la inclusión educativa también implica otros aspectos, como los diagnósticos a tiempo, apoyo pedagógico profesional y continuo, trabajo desde todas las instancias como lo son los entes de salud; también abarca los campos donde no se responde o no hay conocimiento del tema. Algunas respuestas enfocadas en este aspecto son: D_34 “Participar sin barreras”, D_84 “Aceptado”, D_47 “No aplica”, DD_21 “MS de algunos estudiantes, puesto de salud y Maestra de apoyo 1 para 3 sedes”

4.1.2.2 Estudiantes

Figura 6

Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Educación Inclusiva. Estudiantes



Nota: Los resultados de los estudiantes para la subcategoría inclusión educativa, con los porcentajes de 34% para otros, 26% para exclusión, 15% para participación, 13% para atender/servicio y 12% para acceso, muestran que los estudiantes tienen algunas tendencias específicas dentro de la cotidianidad o la praxis. Fuente: elaboración propia

El resultado más alto alcanza un porcentaje del 34% que hace alusión a respuestas de sentido ambiguo que dan cuenta de la individualidad y particularidad de cada entrevistado o que no se acercan a la finalidad del instrumento, caben en este porcentaje los entrevistados que no saben o no responden; todas estas respuestas presentan una serie de interacciones desde diferentes ámbitos el familiar, el personal, el político, el conceptual, el estructural y la práctica,

dando a entender que la manera en que se comprenden los conceptos define las realidades. Algunas de las respuestas halladas en los actores fueron: EB_351 “Creo que significa conclusión que es concluir”, EB_46 “Pues que algunos alumnos están hablando mientras la profesora está dando clase”, EB_53 “Que hay algunos más aplicados que los otros”

Otro de los porcentajes destacados es el 26% de los entrevistados que hacen referencia al término exclusión, que según Dussan (2011) fue una etapa en cual se entendía la educación inclusiva, que fue evolucionando pasando posteriormente por la educación especial, la educación integrada, llegando a la educación inclusiva basada en la diversidad; así revelan desde las concepciones que tienen sobre la educación inclusiva que es una situación en la que algunas personas no pueden participar en el plano educativo por alguna condición que presente. Algunas de las ideas expresadas por los estudiantes fueron: EB_14 “La excluyen por su color negra y se burlan de ella”, EB_78 “mi dialogo seria preguntarle su nombre de donde es y preguntas que ella se sienta bien y no excluida del todos. porque juan quiso saber que era lo que tenía ella para poder ayudarla si llegaba el caso”, EM_225 “Que están excluyendo a las otras personas discapacitadas que están separados o aisladas las personas diferentes están discapacitadas un grupo de amigos y a los otros todos están Unidos sin importar que” y EM_115 “Para mí la inclusión educativa es un tipo de exclusión que se hace en el ambiente educativo como debió a que si se presenta una dificultad se excluye”

El 15% acentúa que la educación inclusiva tiene que ver con el concepto de participación, al respecto (Fernández 2003) recalca en la necesidad de las personas de participar y decidir en todas las esferas de a nivel social que le competen, tiene como principio que todas las personas aprendan juntas en las diversas instituciones y espacios educativos, también Dussan (2011) relaciona la educación inclusiva como aquella que no exige requisitos de entrada y que hace efectivos los derechos para todos desde la igualdad de oportunidades, la participación y la educación. Como muestra algunas de las intervenciones recolectadas: EB_24 “Es la participación de todas las personas en un grupo”, EM_14 “Que es la posibilidad de permitir participar a una persona de una actividad o grupo”, EM_168 “La inclusión

educativa es la participación de todos sin excluir a nadie por tener diferentes capacidades, características o discapacidades”

El 13% se enmarca en la noción de atención y servicio, que en palabras de Dussan (2010), indica que se debe asegurar el derecho a acceder a una educación inclusiva de manera equitativa teniendo en cuenta las características y particularidades de cada individuo garantizando la atención y por ende el servicio educativo (p.82). la educación es por principio un derecho igualitario y un servicio público con función social donde todos sus actores tiene acceso al conocimiento, a la adquisición de valores socio-culturales, a la interacción y relación con el otro, a la generación de un proyecto de vida; por lo anterior la escuela no puede dejar de pensarse como el espacio, escenario y ambiente con tarea de atención y servicio para todos.

Algunas de las concepciones que se sistematizaron sobre la educación inclusiva respecto a atender/servicio fueron: EM_181 “Que sus metodologías de servicio y relaciones sociales sean adaptables a personas con o sin discapacidades”, EM_202 “Para mi esta palabra significa atender de manera eficaz los aprendizajes, inconvenientes y necesidades de los estudiantes centrándose en aquellos más vulnerables. Esto con el fin de que todos tengan los mismos derechos y ninguno este por debajo de otro” y EM_269“que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social”

El 12 % de las respuestas corresponden al concepto de acceso, que indica que la educación no solo debe propender por el acceso de las personas con discapacidad a la educación formal o regular, sino que debe responder a todas las particularidades de todos sus actores brindando los apoyos necesarios para que desempeñen un rol activo dentro de la sociedad. Partiendo de los lineamientos que propone la UNESCO desde 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se pretende garantizar el acceso a la educación como derecho que es inherente al ser humano desde cualquiera que sea su condición.

Algunas respuestas relacionadas con este tema fueron: EM_156 “Para mí la inclusión educativa es la igualdad de acceso a la educación sin importar sus orígenes, creencias, o discapacidades que pueda tener una persona y que por esto no sea discriminado y pueda acceder normalmente a su derecho a la educación”, EM_162 “Para mí significa incluir a todo tipo de personas, sin distinción alguna para acceder al derecho de la educación” y EM_262 “Es la q identifica las q impiden acceder a la educación y ayuda al aprendizaje e incluir a lo q son excluidos”

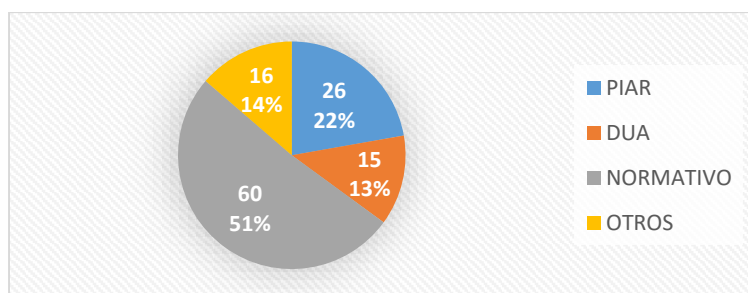
4.1.3 Subcategoría políticas públicas

Se pretendió reconocer las acciones y decisiones que toman los docentes desde su cotidianidad para resolver un problema generalizado, involucrando los diferentes procesos que generan impactos en la sociedad o comunidad educativa, amparados bajo la normativa; igualmente se quiso observar el conocimiento que tienen los estudiantes frente a sus derechos y la normatividad institucional. Estas concepciones permitieron reconocer la evolución de estrategias y normativas en búsqueda de saciar la necesidad colectiva, en este caso las herramientas que tienen los docentes para contribuir a un plan u ordenanza con unas rúbricas a seguir a continuación en la gráfica se visibilizaran esas políticas públicas que están enmarcadas dentro de una normativa:

4.1.3.1 Docentes

Figura 7

Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Políticas Públicas. Docentes



Nota: Los resultados de los docentes para la subcategoría políticas públicas, con los porcentajes de 22% para PIAR, 13% para DUA, 60% para normativo y 14% para otros, muestran que los docentes tienen una noción sobre las políticas públicas de educación inclusiva. Fuente: elaboración propia

El porcentaje de 22% para PIAR refleja que los docentes consideran que las políticas públicas inclusivas deben estar orientadas a garantizar la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones. Esto es consistente con los planteamientos de varios autores, como Rus (2021), Castro (2022), UNESCO (2015), Naranjo (2019), Gómez (2022) y Trujillo y Palacios (2022). Los autores destacan que las políticas públicas inclusivas deben garantizar que el derecho fundamental como es la educación sea oportuno y con procesos reales con formaciones constantes. Además, el decreto 1421 de 2017, expresa que esta es una herramienta que garantiza la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes a través de valoraciones pedagógicas que incluyen apoyos y ajustes razonables requeridos.

Las siguientes son algunas respuestas que dan cuenta de la información y utilidad que ven los docentes en el PIAR: D_27 “Si, se realiza la integración de los padres, por medio de reuniones constantes, haciéndolos participar en el desarrollo del Plan Individual de los Ajustes Razonables (PIAR): Esto permite una planificación más integral y centrada en el estudiante”, D_10 “Es la regulación sobre el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en nuestro sistema de educación; El PIAR nos permite crear y aplicar acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante”, DD_18 “Identificación de necesidades especiales en los estudiantes, Remisión externa para diagnóstico con especialista y comunicación a las familias, Valoración pedagógica por coordinación pedagógica, Registro de los PIAR, Seguimiento de los ajustes razonables” y DD_06 “La gobernación del valle siempre ha querido tener como bandera que la formación académica es fundamental entonces envían diferentes capacitaciones para realizar el seguimiento a los Piar”

El porcentaje de 13% para DUA refleja que los docentes consideran esta como una herramienta que deben proporcionar hacer ajustes a el currículo para los estudiantes con discapacidad. Esto es consistente con los planteamientos de varios autores, como Rus (2021), Castro (2022), UNESCO (2015), Naranjo (2019), Gómez (2022) y

Trujillo y Palacios (2022). Los autores anteriormente enunciados coinciden que esta herramienta debe seguirse explorando por los entes que hacen parte la formación cotidiana de las instituciones; dicha herramienta según el decreto 1421 de 2017 se relaciona en términos educativos con el diseño de entornos, currículos y programas, generando accesibilidad y experiencias de aprendizaje para cada uno de los estudiantes partiendo de su individualidad y particularidad.

Algunas de las concepciones que llevaron a reconocer las nociones y las prácticas respecto al DUA fueron: D_17 “DUA, diseño universal para el aprendizaje, aprendizaje cooperativo, participación de los padres”, D_19 “Es el acto en el cual se tienen en cuenta las particularidades e individualidades, para formar un solo conjunto del que hagan parte todos, sin que esas características individuales afecten y que fortalezcan la consecución de un objetivo”, DD_15 “Fortalecer los espacios de participación desarrollando acciones desde los ambientes educativa con enfoques de inclusión con el diseño de planes de mejoramiento”

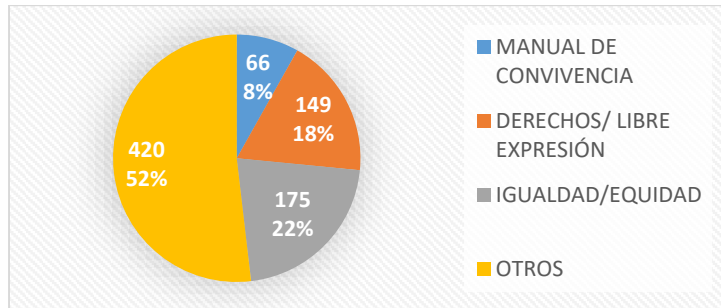
El porcentaje de 60% para normativo refleja que los docentes consideran que las políticas públicas inclusivas deben estar sustentadas en un marco normativo claro, coherente y real hablando de los contextos y realidades sociales tan diferentes en Colombia. Esto es consistente con los planteamientos de varios autores, como Rus (2021), Castro (2022), UNESCO (2015), Naranjo (2019), Gómez (2022) y Trujillo y Palacios (2022). Estos escritores coinciden en que deben estar respaldadas por un marco jurídico que garantice su implementación efectiva, eficaz y sobre todo aterrizada a las verdaderas necesidades.

El porcentaje de 14% para otros refleja que los docentes consideran otros aspectos, como la formación docente, la participación de la comunidad educativa y la colaboración entre instituciones. Estos aspectos son importantes, ya que la inclusión educativa requiere de un esfuerzo coordinado de todos los actores del sistema educativo.

4.1.3.2 Estudiantes

Figura 8

Gráfica circular: Subcategoría Concepto de Políticas Públicas. Estudiantes



Nota: Los resultados de los estudiantes para la subcategoría políticas públicas, con los porcentajes de 52% para otros. 22% para Igualdad/equidad, 18% para Derechos/libre-expresión y el 8% para Manual de Convivencia y otros aspectos normativos que muestran que los estudiantes tienen una noción sobre las políticas públicas de educación inclusiva. Fuente: elaboración propia

El 52% correspondiente a otros, revela en los estudiantes desconocimiento frente a leyes y normativas, pero también la necesidad de conocerlas y profundizar en ellas, ya que las nombran de manera tangible. Por lo anterior, las políticas de educación inclusiva que presentan la apuesta clara por el éxito escolar de todo el alumnado como derecho fundamental de todas las personas a una buena educación, sin distinción a la integración, participación, integridad y a la diversidad que permiten incluir a cada uno de los individuos que hacen parte de la sociedad diversa, multicultural, pluriétnica y con particularidades propias de cada uno de los territorios que la componen. (Sheila, 1992). Dentro de este porcentaje se ubican las respuestas como no aplica, no responde, no sabe.

Algunas concepciones relacionadas en este concepto emergente fueron: EB_02 “Respetar los gustos de los demás”, EB_72 “Respeten mi decisión”, EB_95 “a mi me gusta haci”, EM_03 “Que dialoguemos”, EM_68 “No gracias”, EM_178 “No lo haré”

El 18% corresponde a concepciones donde la educación inclusiva es entendida desde la igualdad y la equidad que hace referencia a la forma de garantizar el derecho a la educación para generar cambios y transformaciones y cambios sociales desde el conocimiento de las leyes y los decretos que rigen los pasos para una atención educativa pertinente, flexible y de calidad. Por su parte, (Perilla, 2018) expresa la importancia de una educación inclusiva

permanente y no momentánea, teniendo en cuenta las condiciones de los ciudadanos esto con el objetivo de que se pueda ejercer de forma correcta los derechos a plenitud de la mano con la justicia constitucional, buscando la mejora de la igualdad y equidad de los ciudadanos, siendo evidente la relación con los resultados que se obtuvo en este porcentaje donde los estudiantes mencionan la importancia de esta política en la inclusión.

Algunas concepciones que se ligaron al porcentaje de la educación inclusiva entendida desde la igualdad y la equidad fueron: EB_436 “Inclusión es cuando nos dicen que no todos somos iguales y finalmente nos excluyen por el tipo de piel, por la discapacidad es exclusión”, EB_107 “Que todas las personas que sean discapacitada o con algún defecto a todos deben tratarnos con igualdad”, EM_189 “Para mí, la inclusión educativa se refiere al enfoque y compromiso de brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, características individuales” y EM_174 “La Inclusión Educativa es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los y las estudiantes en igualdad de condiciones”

El 18% corresponde al conocimiento que tienen los estudiantes sobre las leyes constitucionales; dichos resultados exhiben nexos con las impresiones brindan una perspectiva teórica de los múltiples factores que se deben tener en cuenta para que la educación sea más inclusiva, mencionando los criterios de igualdad y equidad (Castro, 2022). Así mismo Gómez-Marí et al. (2022) en una publicación hecha en el año 2022 concluye a partir de las concepciones docentes, que la inclusión educativa debe ser un proceso de cambio continuo, aplicable a todos los alumnos que conforman el sistema educativo, centrado en la participación y logro de cada uno de ellos, es decir fomentan la inclusión sin discriminación alguna, respetando su libre expresión y derechos, bajo criterios de igualdad y equidad dentro de la escuela.

Algunas concepciones presentaron la idea que tienen los estudiantes sobre los derechos y la libre expresión: EM_232 “Que es mi cuerpo y decisión y que como maestra debe ayudar en el desarrollo de cada persona y que tengo el derecho de la libre expresión”, EM_25 “en nuestra carta magna existe el artículo de libre expresión, por el cual este corte

de cabello hace parte de la libre expresión, y nada está por encima de nuestra constitución política”, EM_54 “Le diría que cada ser humano tiene derecho a la libre expresión, que cada uno hace de su cuerpo un templo, donde solo esa misma persona toma decisiones sobre él y el cuidado como se ve, ya que otra persona no tiene ningún derecho de tomar ese tipo de decisiones, que debemos de ser respetado y al igual que no ser juzgados por cómo nos queremos ver”

El 8% corresponde al conocimiento que tienen los estudiantes sobre la normativa institucional, cabe referenciar que los estudiantes ignoran en el momento los fundamentos teóricos que se imparten a raíz de las políticas públicas, realizan un aporte significativo con relación a los referentes legales como fuente de direccionamiento que se rigen en este país, desde el marco de la inclusión educativa, consolidando una vez más desde su propia perspectiva, tal como lo establece la UNESCO, el desarrollo humano logra la cohesión y estabilidad social que requiere bajo una mirada hacia la igualdad para todos, siendo reiterativos en que en el ámbito educativo, las aspiraciones son contenidas de manera esencial en el ODS 4, con el fin de promover una educación inclusiva y equitativa para todos.

Algunas concepciones relacionadas con el conocimiento del manual de convivencia institucional fueron: EB_84 “que puedo cambiar el color de cabello pero que no voy rapar ni cambiar el color de cabello porque en manual de convivencia no se menciona que yo no me puedo pintar el cabello y ella no me puede obligar”, EM_202 “Si yo fuera María le diría a la profe que me está vulnerando el derecho a la libre expresión, pero también habría que mirar el Manual de convivencia del colegio para ver las normas y deberes establecidos para los estudiantes de acuerdo con su aspecto”, EM_209 “Como alumna, le diría que el hecho de cortarme el cabello con un corte tipo militar es algo extremo, ya que el manual de convivencia me pide que respete las reglas de la institución que generalmente no llegan a tales extremos, así que sí me quitaría el color verde ya que las reglas me lo imponen, sin embargo no me cortaría el cabello”

4. 2 Conclusiones

La investigación se destacó por la importancia que enmarca el tema de la educación inclusiva en la actualidad y su papel por garantizar a todos el acceso a una educación de calidad y aprendizaje; de manera global respecto a las

concepciones y fundamentos teóricos encontrados la definición que presenta la UNESCO presentó concordancia con ellas, ya que la educación inclusiva es un proceso que permite abordar y responder a las diversas necesidades de todos a través de una mayor participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo el cual ha tomado fuerza en los últimos tiempos.

En síntesis y teniendo en cuenta el análisis y los resultados de los estudiantes y docentes de básica y media de Colombia se logró identificar diferentes nociones, percepciones y/o concepciones sobre el tópico que convocó la investigación: la educación inclusiva; de acuerdo a las entrevistas a los docentes estos resultados permitieron comprender un poco mejor cómo se abordan desde diferentes contextos y prácticas el concepto de educación inclusiva. La mayor parte de la población docente narró de forma escrita que sus prácticas se inclinan al reconocimiento de las diferencias, incluyendo a todos los estudiantes, con el fin de enriquecer el pensamiento de manera colaborativa, es decir, desde la participación y la construcción social.

También destacaron la importancia de abordar la discapacidad y no dejarla de lado, sin embargo muchas de las respuestas revelaron que es difícil encontrar una relación precisa entre la educación inclusiva y la discapacidad, ya que lo ven como un tema aislado que hace referencia a deficiencias físicas, asunto que desde la investigación se pensó que hay un precedente de desconocimiento y actualización, si bien la OMS (2023), expone que la discapacidad es un concepto que engloba además de estas deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación, es decir que cualquier persona puede llegar a padecer cualquiera de los anteriores nombrados, sugiere que dicho concepto ha sido impostado por la sociedad a partir de las dificultades de acceso y falta de información, asunto que se vio completamente reflejado en un gran porcentaje de las entrevistas a los docentes.

Por otro lado, los estudiantes como participantes de la investigación con una muestra mayoritaria en la aplicación del instrumento, permitieron conocer desde sus realidades en el contexto escolar lo que para ellos significa la educación inclusiva, que indiscutiblemente parte de un proyecto pedagógico y la acción docente, reflejados en el día a día en las

aulas. Desde las respuestas de los estudiantes se pudo observar que sus concepciones, se contienen dentro de criterios como diversidad, igualdad, integrar, incluir; en mayoría describiendo que es necesario que en la escuela haya una relación directa de estos términos con acciones que dominen las creencias, las etnias y las razas, los niveles cognitivos, es decir, se encontró en su discurso que desean una educación universal independientemente de las diferencias, tal y como lo mencionan (Trujillo y Palacio, 2022), los estudiantes cuestionan que la educación debe ser para todos, además de ser un reto para los docentes, los cuales deben propender que todos sus estudiantes se sientan verdaderamente integrados, puesto que si la inclusión subyace en el concepto de integridad, hay que resaltar que no es igual incluir un estudiante en el aula de clase, a que el mismo, se sienta realmente integrado.

Dentro de otras apreciaciones, los estudiantes presentaron falencias y vacíos sobre conceptos teóricos y normativos, también establecieron un concepto diverso en cuanto a la educación inclusiva; a su vez en términos de discapacidad, muchos de los estudiantes tienen una opinión cruzada, ya que para ellos la educación inclusiva va solo en incluir a aquellas personas con limitaciones físicas, dejando de lado otras particularidades propias de cada persona. Fue inquietante como investigadores observar se presentaron respuestas ambiguas y preguntas no contestadas con un alto porcentaje, ya que esto enunció que los estudiantes no tienen información o conocimiento concreta en cuanto a los conceptos que se les propuso definir; pudo extraerse de manera implícita que hay una falta desde los proyectos institucionales por ofrecer a los estudiantes elementos que les permita apropiarse del concepto desde la teoría y la práctica.

Se evidenció de manera general, a partir de la muestra tomada de estudiantes y docentes de básica y media de Colombia, que la inclusión educativa es en definitiva un derecho humano y un requisito para el desarrollo de todos, articulando las concepciones de los actores, sugirieron que es un tema complejo y desafiante en la actualidad, pero que al mismo tiempo es un objetivo fundamental para la educación, concordando entre ellos que para obtener dicho objetivo, es necesario que todas las personas y los elementos que hacen parte de la comunidad estén involucradas, como los gobiernos, las políticas públicas, los recursos económicos, los docentes, las familias y/o cuidadores; todos trabajando juntos para

generar una educación más inclusiva, transformando la educación bajo unas bases sólidas desde el conocimiento mismo y las realidades sociales, estrategias de aprendizaje bajo criterios de universalidad e interculturalidad dentro de las aulas.

Este proceso de investigación significó también, que hay tareas fundamentales que cumplir en la escuela, como la construcción adecuada del concepto de educación inclusiva en los estudiantes y docentes hasta que se convierta en una práctica cotidiana, que no requiere ser pensada, sino asumida como ese deber ser de una sociedad que piensa la diversidad y la diferencia sin asomo ideológico, excluyente. Es indudable que se requieren estrategias de enseñanza y aprendizaje, que le permitan a los docentes construir y multiplicar en los estudiantes un concepto adecuado de educación inclusiva, implica entonces una revisión de los currículos donde se evidencie y se ponga en práctica asuntos específicos relacionados con la educación inclusiva.

Dentro del propósito de la investigación se había planteado entregar a la comunidad académica bases para pensar en estrategias y proyectos encaminados a una educación por y para todos, por lo tanto, como investigadores consideramos que la revisión teórica y normativa emprendida, más las concepciones de los estudiantes y docentes son fundamentos que permiten mostrar la realidad social necesaria para nuevas creaciones educativas llámense actividades o proyectos. El propósito entonces, dependerá no solo de las instituciones educativas sino también de la misma convicción de los actores, puesto que fue evidente desde los resultados expuestos en la aplicación de los instrumentos que existen factores que afectan la educación inclusiva como la falta de formación y capacitación académica, la falta de inversión económica en el sector público, el no tener constantemente en las instituciones educativas a profesionales idóneos para el acompañamiento y la vinculación de otros actores y sectores sociales. De este modo sensibilizar y promover prácticas para la educación inclusiva, ya que el análisis de las concepciones sobre educación inclusiva permitió identificar algunas necesidades de formación, actualización y un arduo trabajo de resignificación de prácticas inclusivas y significativas, en procura de generar conciencia en los estudiantes y docentes para que puedan desarrollar ambientes inclusivos dentro y fuera de las instituciones educativas.

Para finalizar, es indispensable continuar el ejercicio de la investigación sobre la educación inclusiva en el país, sin olvidar a las familias y a la comunidad educativa en general, seguir en la búsqueda de las reflexiones y desafíos en pro de una mejor educación. La educación inclusiva sigue siendo un reto y un desafío en nuestro país: Colombia, si bien es un tema de múltiples aristas, álgido y polémico, presenta cimientos teóricos y políticos, que necesitan indiscutiblemente de acciones y prácticas que lleven a apreciar en sus actores (estudiantes, docentes y comunidad educativa en general) mayor empoderamiento, mejor entendimiento, convergencia y sincronía, pero sobre todo comprensión de la individualidad propia y la otredad para propiciar una participación activa.

4.3 Recomendaciones

- ¿Una educación inclusiva es posible en territorios donde las violencias están implícitas en los estereotipos culturales: Violencias de género, intrafamiliares, machismos, feminismos, racismos, xenofobias, homofobias? Territorios donde la productividad, la eficiencia y la eficacia hacen parte de imaginarios bajo los rótulos de vida exitosa, productiva, emprendimiento y los que no asumen la vida desde esta perspectiva son fracasados sin proyectos de vida exitosos. Se trata, entonces, de un trabajo extenso que implica una transformación cultural donde se pueda pensar y aceptar la diversidad de una manera simple, natural y se tenga un solo proyecto cultural de acoger al otro en su singularidad, su diferencia. Porque no es sólo un problema decir que se acepta la diversidad o que se es una institución abierta a la diversidad; se trata de un trabajo complejo de generar una nueva cultura de la diversidad en todos los ámbitos de la vida social, económica, política.
- Si bien las políticas públicas empiezan a asumir en Colombia las temáticas y requerimientos para una educación inclusiva de una manera vinculante y obligatoria, aún se requiere sensibilización, capacitación y promoción de estas temáticas y políticas para que se conviertan en prácticas reales y cotidianas. ¿Son suficientes las políticas públicas para que las personas asuman la inclusión y la diversidad de una manera espontánea y de acogida real?

- Es labor de las instituciones educativas, de la comunidad educativa, abrirse a la diversidad a la inclusión.
¿Se trabaja constantemente en los currículos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la evaluación formativa; para que sea posible una educación inclusiva que minimice las barreras?
- ¿Es el docente, en su actitud y formación profesional un docente inclusivo? ¿Es quizá en el docente donde se enquistan la mayoría de los prejuicios relacionados con discapacidad y diversidad? Y ¿qué pasa con las familias? ¿También están formadas en la atención a la diversidad?
- ¿La globalización, la internacionalización a partir de pruebas estandarizadas, la competencia por los resultados superiores o bajos; ¿estas pruebas atienden a la diversidad, a la discapacidad y son pruebas situadas, contextualizadas, pertinentes para las singularidades?
- ¿El mundo empresarial, industrial, competitivo en Colombia, atiende a la diversidad, respeta la diversidad? ¿Es cultura la diversidad o es cultura la segregación? ¿Educación inclusiva sin nexos con lo económico empresarial?
- Las universidades ¿atienden la diversidad, han transformado sus currículos para población diversa?

Referencias

- Arnaiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. Educar en el 2000: revista de formación del profesorado. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/87914>
- Ayala, J. (2020), *Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia*. Revista de educación inclusiva, 13 (1), 92 -103
- Balongo, E. & Mérida, R. (2016). *El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil*. Perfiles educativos, 38(152), 146-162. Recuperado en 16 de diciembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200146&lng=es&tlng=es
- Barona, D. & Ramírez; L. (2019). *Concepción de Inclusión y Estrategias Pedagógicas Inclusivas en la Escuela María Luisa de la Espada de Guadalajara de Buga Diana*. Corporación Universitaria Minuto De Dios – Uniminuto Licenciatura En Pedagogía Infantil Guadalajara De Buga. Tomado de la página https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7851/1/UV.D.TEDI_BaronAranaDianaCarolina_2019.pdf el día 1 de abril del 2023.
- Beltrán Llera, Jesús A. (2011). *La Educación Inclusiva. Redined, Red de Información Educativa*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/90893>
- Beltrán, Y. Martínez, Y. & Vargas, Á. (2015). *El sistema educativo colombiano no camino para a inclusión: Avances y desafíos*. Educación y educadores, 18(1), 62-75. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429700>
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10083>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Universidad autónoma de Madrid.
- Cabrera, M (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista electrónica Educare*. 22(3) <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Carballo, R. (2018) Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad: Desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/77585> el día 31 marzo 2023
- Cárdenas, E. (2018). La Incorporación de La Educación Inclusiva y las Comunidades de Aula como Cultura Institucional. Barranquilla. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/122/39098400.pdf?sequence=1&isAllowed=y>: 01 de abril 2023.
- Castro, E. (2022). Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva. *ACADEMO*, vol. 10, núm. 1, pp. 112-140, 2023. Universidad Americana. Tomado de <https://doi.org/10.30545/academo.2023.ene-jun.10> el 31 de marzo de 2023 de 2023
- Congreso de Colombia, Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia).
- Correa, L. (2021). El PIAR. DescLAB. Recuperado de: <https://www.desclab.com/blog/categories/piar>
- Cortina (2020). Universidad y discapacidad. Inclusión educativa en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Tomado de la página <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/48482/u833688.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el día 1 de abril del 2023.
- Cuevas, E. (2012). Estrategias pedagógicas para el manejo educativo de estudiantes con necesidades educativas especiales que fracasan en su desempeño escolar.

- Da Silva Rodriguez, J., & Silva de Medeiros, P. I. (2022). la importancia de la formación docente en educación para la atención de estudiantes con NEE. *Revista paradigma*, LXIV(1), 1-22. Recuperado el 02 de abril de 2023, de <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1189/1170>
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 5(1), 139–150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Echeita, G (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. Reice, revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 11(2). 99-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Escarbajal, A. Mirete, A. Maquilón, J. Izquierdo, T. López, J. Orcajada, N. & Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1),135-144.[fecha de Consulta 3 de Abril de 2023]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13(1), 1-10.
- Finol, M., Vera, J. (2020). *Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico*. Mundo Recursivo, Instituto Tecnológico ATLANTIC. 3(1), 01-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Galeano, M (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT, 40 p.
Tomado de: <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/02/3091.-Estrategias-de-investigacion-%E2%80%A6-Galeano.pdf> 15 de abril de 2023.
- Gómez-Marí et al. (2022). Concepciones docentes sobre educación inclusiva. Diferencias entre etapas educativas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Opción*, Año 38, Regular No.98 (2022): 44-62. Universidad de Zulia. Tomado de ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-0452-3293> irene.gomez@uv.es el 31 de marzo de 2023

- Gomes, R. (2003) Análisis de datos en la investigación. En: Investigación social. Buenos Aires: Lugar editorial S., 60 p. Tomado de: <https://es.scribd.com/document/495042042/Analisis-de-datos-cualitativos> 15 de abril de 2023
- Herndandez Sampieri, R, Fernandez, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5° Ed.).
- Martínez M, Miguel, (2006). La investigación cualitativa, (Síntesis conceptual). Facultad de psicología VOL. 9 - N° 1 - 2006. pp . 123- 146
- Ministerio de Educación Nacional. (agosto de 2017). Ley 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la Educación Inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Guía para la implementación del enfoque de educación inclusiva en la educación preescolar, básica y media.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.
- Madero, J. (2018) Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la institución educativa María inmaculada de San Benito Abad Sucre – Colombia. Universidad de Sucre, Colombia. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6394855>
- Moncayo Muñoz, N., Muñoz Ruiz, A., Narvárez Lamilla, Y. M., & Vásquez Cárdenas, S. C. (2016). Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva.
- Murilo, J y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 12(2). 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>

- Naranjo, Gabriela Begonia. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 209-225. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200209>
- Niño (2011). Metodología de la investigación. Diseño y ejecución. Ediciones de la u conocimiento a su alcance. Bogotá. Tomado de la página https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Nino-Rojas-Victor-Miguel_Metodologia-de-la-Investigacion_Disenoy-ejecucion_2011.pdf el día 5 de abril del 2023.
- OMS (2023) Discapacidad. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad#:~:text=Las%20personas%20con%20discapacidad%20son,de%20condiciones%20con%20los%20dem%C3%A1s.>
- Ortiz, M (2021). “Plan de negocios para la comercialización de esquineros biodegradables como alternativa sostenible en la carga internacional. Universidad de Guayaquil. Facultad de Ciencias Administrativas.
- Pacheco (2020). “Concepciones Sobre Educación Inclusiva Y Su Relación Con La Práctica Pedagógica De Los Docentes Concepciones Sobre Educación Inclusiva Y Su Relación Con La Práctica Pedagógica De Los Docentes Presentado”. Universidad De Córdoba Facultad De Educación Y Ciencias Humanas Montería – Córdoba. Tomado de la página <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/4106/T.G.%20Pacheco%20Herrera%20P.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 1 de abril del 2023.
- Parra, C. (2021). “Derecho a la educación inclusiva en la ONU”. En la educación inclusiva: una estrategia de transformación social. Serie Investigación. (pp. 71-85) Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Perilla, J (2018). La educación inclusiva es una estrategia de transformación social. Pp (1-66)
- Reina Avila, K., & Lara Buitrago, P. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (24). Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381

- Reyes Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. Tomado de <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/29263> 31 de marzo 2023
- Romero, Rosalinda, Brunstein, Soraya. (2012). Una aproximación al concepto de educación desde la reflexión docente. *Multiciencias*, vol 12, enero- diciembre, 2012, pp, 256-262.
- Rus (2021). Investigación descriptiva. tomado de la página [Investigación descriptiva - Qué es, definición y concepto | 2023 | Economipedia](#) el día 5 de abril del 2023.
- Sarrionandia, G (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Sheila, H (1992) Educación para todos: finalidad y contexto. Conferencia mundial educación para todos UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>
- Sierra Cárdenas, E. (2018). *La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11323/122>
- Trujillo, Víctor, & Palacio, Nilva. (2022). Relación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar. *El Ágora USB*, 22 (1), 147-167. Epub 01 de noviembre de 2022. Tomado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v22n1/1657-8031-agor-22-01-147.pdf> 31 de marzo 2021
- UNESCO (1994) una revisión de las actividades de la UNESCO a la luz de la Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca: Unesco https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Valle, Augusta. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú Facultad de Educación. pp. 1, 56

Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E.

(2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15).

Yaranga, M. A. (2018). Inclusión social de las personas con discapacidad. Perú. tomado de la página <https://conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2020/10/Tesis-Inclusion-social-de-la-persona-con-discapacidad-La-Convencion-PUPC.pdf> el día 01 de abril 2023.

ANEXOS.

ANEXO.1 (Caracterización de las instituciones educativas)

Link de ingreso: https://drive.google.com/drive/folders/1rD_4BXrCrqvY8drkrvfpHxXmQ3djDbSj?usp=drive_link

ANEXO 2 (Transcripción de entrevistas estructuradas).

Link de ingreso: https://drive.google.com/drive/folders/1rD_4BXrCrqvY8drkrvfpHxXmQ3djDbSj?usp=drive_link

ANEXO 3 (Perfil y validación de expertos Sebastián Fernández)

Link de ingreso: https://drive.google.com/drive/folders/1rD_4BXrCrqvY8drkrvfpHxXmQ3djDbSj?usp=drive_link

ANEXO 4 (Perfil y validación de expertos Yuli Álvarez)

Link de ingreso: https://drive.google.com/drive/folders/1rD_4BXrCrqvY8drkrvfpHxXmQ3djDbSj?usp=drive_link

ANEXO 5 (Perfil y validación de expertos Ana Molano)

Link de ingreso: https://drive.google.com/drive/folders/1rD_4BXrCrqvY8drkrvfpHxXmQ3djDbSj?usp=drive_link

ANEXO 6 (Fases del estudio – Cronograma)

Link de ingreso: https://drive.google.com/drive/folders/1rD_4BXrCrqvY8drkrvfpHxXmQ3djDbSj?usp=drive_link

ANEXO 7 (Formato en blanco Instrumentos – Entrevistas)

Link de ingreso: https://drive.google.com/drive/folders/1CtPbCOjM6SeWb4ohD6QjgnTCQYhxUmlr?usp=drive_link

ANEXO 8 (Formato en blanco Consentimientos informados)

Link de ingreso: https://drive.google.com/drive/folders/1CtPbCOjM6SeWb4ohD6QjgnTCQYhxUmlr?usp=drive_link

ANEXO 9 (Carpeta con scanner de consentimientos por instituciones)

Link de ingreso: <https://drive.google.com/drive/folders/17diIThjiD73xlsOdbF455z-vH1uRbsWc?usp=sharing>

ANEXO 10 (Carpeta de scanner de entrevistas de docentes y estudiantes por instituciones)

Link de ingreso: <https://drive.google.com/drive/folders/1eKqKjD1i2xsHlvYdPNyAmSJOiaXrN6sR?usp=sharing>

