

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS UNIMINUTO
VIRTUAL Y A DISTANCIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN
COMPLEMENTARIA DE LA ENSI

Modalidad: Trabajo de investigación

Autores

MAYERLY GARZÓN ALEMÁN

CLAUDIA JIMENA OVIEDO

LYDA ADRIANA ROSAS MUÑETÓN

Director

FERNANDO ANDRADE SÁNCHEZ

Magister

IBAGUÉ, COLOMBIA

SEPTIEMBRE, 2023

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad Uniminuto representada por el Magister Fernando Andrade Sánchez, quien aportó, con paciencia y empatía, en el proceso de investigativo del presente trabajo de grado de maestría con sus valiosos aportes que permitieron cumplir con las metas trazadas en el presente estudio. Un agradecimiento sincero a la Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI), bajo el direccionamiento del rector Fabian Israel Yanguma, quien nos permitió el desarrollo de la investigación trabajo con aras del mejoramiento continuo institucional. También, a quienes hicieron parte del proceso de ejecución de este proyecto, docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC).

Resumen

El propósito de la investigación fue la revisar aplicación de la educación inclusiva en la documentación institucional, las concepciones de los docentes y los directivos, y la apropiación de los estudiantes del programa formación complementaria, a partir de la revisión de la gestión académica de la Escuela Normal Superior de Ibagué. Para ello, se contó con las habilidades y competencias del grupo de trabajo investigador, la viabilidad en el manejo del tiempo y los recursos, para poner en práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación como maestrantes de Educación Inclusiva e Intercultural y vivenciar de manera directa un escenario educativo de gran importancia en el contexto educativo colombiano, como lo es la formación docente.

Este ejercicio se desarrolló a partir del análisis y revisión documental de la gestión académica, contenida en los documentos institucionales de la ENSI, una entrevista semiestructurada a los actores del proceso educativo (directivos docentes, y docentes) y en la aplicación encuestas a los estudiantes de formación complementaria. En aras de conocer y comprender si en la ENSI se están direccionando procesos escolares transformadores, donde el aprendizaje se construya a partir de la diversidad del sujeto, en pro de aportar elementos significativos y apropiados a las demandas sociales, culturales y tecnológicas que la sociedad demanda de manera continua y permanente para llegar a una educación inclusiva.

Palabras claves: Educación, inclusión, Formación complementaria, diversidad, ritmos de aprendizaje.

Índice

Capítulo 1. Descripción y problematización de la realidad social	5
Pregunta de Investigación	7
Objetivos	7
Objetivo General	7
Objetivos específicos.....	8
Justificación	8
Antecedentes	9
Antecedentes Internacionales.....	10
Antecedentes Nacionales	13
Capítulo 2. Marco Teorico	16
Educación Inclusiva.....	16
Diseño universal de aprendizaje	19
Gestión académica	21
Proyecto Educativo Institucional	22
Programa de Formación complementaria Escuelas Normales:.....	24
Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación.....	26
Enfoque	26
Diseño.....	26
Protocolo de aplicación	27
Técnica e Instrumentos.....	27
Lista de chequeo	28
Entrevista	28
Encuesta.....	28
Población	29
Muestra Documental.....	29
Forma de Procesamiento de datos	31
Capítulo 4. Resultados	32
Capítulo 5. Conclusiones.....	43
Referencias.....	45

Capítulo 1. Descripción y problematización de la realidad social

La educación entendida como proceso de socialización del individuo, supone la toma de conciencia de orden cultural y conductual, que transforma, crea, recrea y cocrea para derribar paradigmas, y orientar los aprendizajes a partir de modelos y estrategias pedagógicas que generen procesos activos, dinámicos y participativos. De manera que el ser humano adquiera de forma gradual los conocimientos, las habilidades y competencias necesarias para actuar propositivamente en la sociedad. Ello implica, que la educación debe ser un proceso continuo, sin límite que motive al individuo a adquirir conocimientos a lo largo de su vida.

Por lo anterior, la escuela como escenario universal de aprendizaje tiene como meta permanente ser un espacio social de diversidad e inclusión, para brindar a los estudiantes un escenario de oportunidades para interactuar y reconocerse en el otro; según la agenda política mundial que propone la implementación de una educación intercultural e inclusiva (UNESCO, 2019). Por ello, la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Esto hace referencia a un modelo de escuela inclusiva, con una enseñanza adaptada a las necesidades de los estudiantes (Parra, 2010).

A partir de ese contexto, cabe resaltar que desde la década de los noventa, Colombia ha realizado diversos procesos de transformación, con las políticas educativas entorno a la globalización económica y la delimitación de políticas sectoriales “reformas de primera generación que transitaron en la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales” (Gorostiaga, 2011, citado en Munévar, 2017, p. 69). Ello se evidencia, en la constitución de 1991 (art 67 y 68), el Plan Decenal de Educación, el cual está reglamentado en el artículo 72 de la Ley General de Educación (1994), 1996-2005 La Educación un compromiso de todos; el Plan Decenal de Educación 2006-2016, Pacto social por la educación, Ley 1753 del Plan Nacional de

Desarrollo 2014-2018 Todos por un nuevo País y los diferentes Planes de Desarrollo a nivel Nacional, Departamental y Municipal, de los últimos quince años.

En la actualidad, se han liderado transformaciones estructurales significativas en relación con el sistema educativo, con la generación de políticas educativas articuladas con las propuestas y enfoques de orden internacional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021) que proponen acciones de mejoramiento progresivo y continuo en favor de la población estudiantil colombiana. Los lineamientos normativos internacionales y nacionales exaltan la necesidad cualificar a los docentes en la atención educativa de estudiantes con discapacidad, que valore y respete la diversidad como condición inherente de todo ser humano, que posibilite a todos los niños, niñas y adolescentes a desarrollarse y ampliar sus capacidades sobre lo que pueden ser y hacer (Sen, 1999).

En este sentido, el decreto 1421 (29 de agosto de 2017) define la educación inclusiva como “aquella que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos”. Su objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Por consiguiente, en la Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI), a lo largo de sus 200 años de historia, han asumido el compromiso de ser los primeros establecimientos responsables de formar para la docencia; con ello asumen una enorme responsabilidad ante la sociedad y el país, su propósito implica que deban establecer acciones de formación académica que estrechen lazos y acorten la brecha entre la concepción teórica de la escuela, la experiencia y la praxis. Por ello, en el contexto de formación docente, es importante, comprender que el profesor, juega un papel fundamental en la ejecución de las políticas educativas.

En este sentido, hay dos factores importantes que ayudan a comprender el rol que tiene el docente normalista frente al proceso de formación: Contar con las competencias para acompañar y promover el pleno desarrollo de los niños y niñas, para abordar en el aula el proceso de enseñanza de todos los estudiantes desde sus particularidades y el sistema educativo debe ser capaz de formar profesionales que eduquen por y para la inclusión y la equidad, con una actitud comprometida, dinámica y desde una praxis responsable de manera que gradualmente aporten a que se produzcan cambios positivos de actitud en la comunidad educativa. (UNESCO, 2017, p. 35)

En ese orden de ideas, en el presente trabajo de investigación se pretende analizar la apropiación de los objetivos y principios de las políticas de inclusión tomados de la convención de discapacidad de la ONU y agenda 2030 de la UNESCO, regulados en la ley 1346 de 2009, ley 1618 de 2013 y decreto 1421 de 2017; y principios básicos del DUA (Múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, múltiples formas de implicación) de la ENSI, en cuanto a la incorporación e implementación en el proceso de formación de los futuros docentes vinculados al Programa de Formación Complementaria.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera se aplican los principios de la educación inclusiva en el programa de formación complementaria De la Escuela Normal Superior de Ibagué?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la aplicación de los principios de la educación inclusiva en el programa de formación complementaria en la Escuela Normal Superior de Ibagué.

Objetivos específicos

Identificar en los documentos institucionales la incorporación de los principios de la educación inclusiva en el programa de formación complementaria de la ENSI.

Determinar las percepciones de los directivos y docentes a cerca de la gestión académica para la formación de docentes el marco de la educación inclusiva.

Identificar la apropiación que tienen los estudiantes del ciclo IV de formación complementaria a cerca de los lineamientos básicos de la educación inclusiva.

Justificación

El presente trabajo está encaminado a analizar la gestión académica que sustenta el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Ibagué, con la finalidad de determinar la manera como se incorporan y dinamizan las políticas educativas incluyentes, en concreto, aquellas contempladas a partir de la convención de discapacidad de la ONU y agenda 2030 de la UNESCO, regulados en la ley 1346 de 2009, ley 1618 de 2013 y decreto 1421 de 2017; así como los principios básicos del DUA (Múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, múltiples formas de implicación).

En tal sentido, es relevante contemplar en la práctica de las Escuelas Normales Superiores (ENS) sus cuatro ejes misionales (formación, investigación, evaluación y extensión), los cuales buscan reconocer las acciones centrales que permiten que las ENS sean formadoras de docentes y, por tanto, sean instituciones desde las cuales se genere conocimiento educativo. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] y Fundación Saldarriaga Concha, 2020). Por otra parte, Las ENS en su programa de formación complementaria, a partir de la Ley General de Educación de 1994 y el Decreto 3012 de 1997, concentran su ejercicio pedagógico en la formación de docentes en el nivel preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

La propuesta en el ciclo complementario propone formar maestros que atiendan la población más pequeña del proceso escolar, lo cual, exige una fundamentación pedagógica vinculante y transformador, que proponga y desarrolle un escenario de diálogo de manera permanente con el contexto, sus actores, que esté siempre en constante búsqueda del enriquecimiento del proyecto educativo institucional de cada ENS a través del ejercicio investigativo, para la dinamización y flexibilización del proceso de formación académico y profesional con calidad.

Por otra parte, Chrobak (como se citó en Espada, Gallego y González, 2019), afirma que el aprendizaje adquiere un estatus significativo, cuando se logra una articulación entre la información nueva y un presaber de importancia que ya ha sido adoptado en la estructura cognitiva del individuo. Por esto, la propuesta de educación incluyente plantea la realización de actividades dinámicas a través de las comunidades de aprendizaje, creadas a partir de los intereses comunes de los estudiantes y no obligados por adquirir conocimiento, sino por crearlo.

La relevancia de esta investigación es brindar información a los lectores y a diferentes entidades, especialmente a la Secretaría de Educación Municipal, partiendo de los soportes teóricos, de estudios previamente realizados, de la normatividad Nacional, así como las propuestas actuales a nivel internacional que buscan cada vez cerrar más la brecha de equidad que se ha establecido en el ámbito educativo a lo largo de la historia de la humanidad. Este ejercicio pretende ser una herramienta que promueva un escenario de reflexión, en donde la tarea principal sea que los encargados del proceso educativo dirigido a la formación docente de las ENS fortalezcan el saber académico, la didáctica y la praxis para construir a un escenario de educación incluyente e intercultural.

Antecedentes

A continuación, se destacan las diferentes investigaciones realizadas sobre la educación inclusiva, lo que ofrece a las investigadoras una amplia comprensión del tema, desde el ámbito internacional, nacional y local. Las investigaciones se

seleccionaron a partir del análisis de fuentes primarias y datan sobre estudios de la educación inclusiva, el diseño universal de aprendizaje, estrategias de implementación del DUA, entre otros tópicos relevantes para el presente estudio.

Antecedentes Internacionales

En Brasil, Cortés, Ferreira y Arias (2021) indagaron sobre la normatividad internacional en el área de la educación inclusiva, profundizando en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el texto titulado “fundamentos del diseño universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional”. En el cual, encontraron que la educación inclusiva ha empezado a generar movimientos de cambio en la sociedad, lo que se evidencia en las diferentes normativas internacionales existentes (Cortés, Ferreira y Arias, 2021).

Algunas de las normas que los autores destacan son la declaración universal de los derechos humanos por parte de la ONU en 1948, donde plantea en su artículo 26.1 “toda persona tiene derecho a la educación”. Sumado a lo anterior, los autores señalan que el concepto de educación inclusiva surge en la conferencia mundial de Jomtien de 1990, y que a partir de ese momento las legislaciones en materia de educación de todo el mundo empiezan a incluirlo (Fernández y García, 2017). En el ámbito histórico que destacaron los autores de la investigación se sintetizó en línea de tiempo de la figura 1.

Figura 1. Línea de tiempo de los principios de la educación inclusiva.



Fuente: Construcción del autor, basada en Cortes, Ferreira y Arias (2021).

En Ecuador, Espada, Gallego y González (2019) desarrollaron la *investigación Universal Design of Learning and inclusion in Basic Education*. Este trabajo dio a conocer algunas metodologías y estrategias didácticas que utilizan los docentes de educación

básica; rompiendo el enfoque homogeneizante de la educación tradicional. Lo que permite el diseño de estrategias para la enseñanza, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje del estudiante. Y simultáneamente, plantea la realización de actividades comunes a través de comunidades de aprendizaje. Concluyen los autores que al flexibilizar el aprendizaje, el estudiante puede acceder a la información desde los medios que él conoce y puede convertirse ser significativo, con la propuesta de actividades que sean auténticas y desarrolladas en experiencias reales. Para Chrobak, citado por Espada, Gallego y González (2019).

Entre factores importantes que mencionan Espada, Gallego y González (2019) se encuentra el aprendizaje significativo, el cual se puede lograr a partir de cuatro pilares educativos “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1994, citado por Cobos, Vivas, y Jaramillo, 2018). Además, para lograr un aprendizaje de calidad, se requiere la utilización de un material potencialmente significativo y la predisposición subjetiva para el aprendizaje. Es decir, se requiere significatividad lógica del material, significatividad psicológica del material y la actitud favorable del estudiante.

El estudio realizado en Chile, y titulado *Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje*, realizado por Sánchez y López (2020), define la Inclusión educativa como un proceso mediante el cual el sistema educativo ofrece respuestas pedagógicas a las diferentes necesidades e identidades de los estudiantes, garantizando el derecho a la educación y al acceso del currículo por parte de todos, este acceso al currículo desde la perspectiva de Ainscow conlleva a la presencia, aprendizaje y participación (Sánchez Gómez y López, 2020).

El DUA, como herramienta de apalancamiento del aprendizaje significativo, debe cumplir con la tarea de vincular las necesidades de todo el estudiantado, para cerrar la brecha entre estos y su entorno, empoderando el aprendizaje de todos (Sánchez y López, 2020). Partiendo de esta idea, se puede entender que el DUA en el aula puede ser implementado para todos los estudiantes, sin importar si presentan o no condición de

necesidad educativa especial, debido a que vincula las necesidades de aprendizaje y las particularidades de los estudiantes.

En España, el equipo del Centro de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE) se dedicaron tres años a investigar y estudiar la educación inclusiva para encontrar la forma de trasladar los principios del DUA al aula. Este equipo pertenece a la comunidad valenciana y está conformado por Federico Javier Agustí Almela, Ana Angulo Fernández-Pacheco, Aránzazu Martí Marí, Natividad Pérez Sanz, Elisa A. Tormo Guevara, María Isabel Villaescusa Alejo. Este equipo plantea múltiples estrategias prácticas para incorporar el marco teórico y normativo a la realidad de las aulas, que pueden ayudar a implementar el enfoque de diseño universal, posibilitando el derecho de todo el estudiantado para recibir una mejor educación.

De esta investigación, se puede destacar que el aprendizaje no se produce de forma aislada y es necesario analizar las dimensiones físicas, sociales y culturales de los estudiantes, para que el aprendizaje sea significativo para el estudiante. Lo anterior, señala que el diseño universal busca el desarrollo de múltiples formas para aprender y, por ello, se requiere una planificación diversa de opciones en la enseñanza. El diseño universal pretende hacer más inclusiva la experiencia educativa de los estudiantes y también de las familias, los docentes y así involucrar toda la comunidad educativa. Todos ellos con una diversidad de condiciones, circunstancias, capacidades, habilidades y preferencias para el aprendizaje.

Otra investigación para resaltar desarrollada en España es Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad de Pastor (2019), la cual es una revisión documental en la que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todos los estudiantes tengan oportunidades para aprender. Facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el DUA es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual que facilite el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas. Como alternativa al diseño rígido y uniforme, el DUA plantea un marco para realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005 citado por Alba, C. 2019).

Esta investigación, señala que el docente debe potenciar el trabajo en equipo, la colaboración, la tutoría por pares y un clima de confianza para aprender, en el que el error y la reflexión hagan parte del aprendizaje; estas estrategias han demostrado ser valiosas en la atención a la diversidad en los contextos educativos. Igualmente, dar el punto de vista formativo también aparece de forma reiterada como una práctica clave del aprendizaje significativo (Álvarez, 2007 citado por Pastor, 2019), para que el estudiante tenga información que le permita hacer modificaciones o regular el esfuerzo.

Antecedentes Nacionales

En cuanto a las investigaciones sobre educación inclusiva en Colombia se tomaron dos investigaciones relevantes que abordan desde diferentes puntos de vista la educación inclusiva, pero se complementan y ayudan a discernir conceptos claves para la presente investigación.

La primera de ellas realizada por Villa (2017), titulada hegemonía de la normalidad en la escuela y es un artículo de tipo reflexivo, que presenta las tensiones que hay en las escuelas colombianas por la superioridad de unos individuos sobre otros, haciendo una crítica de las formas en que se construye la inclusión educativa, donde el sujeto con discapacidad es tratado con normalidad. Es decir, se encuentra inflexibilidad en la comprensión del sistema educativo reflejado en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Lo anterior, se puede observar en la rigidez de los planes de estudio, en pruebas estandarizadas, contenidos descontextualizados secuenciados y homogeneizantes, con recursos exclusivos para cada tipo de población y con una organización administrativa jerárquica. Igualmente, el autor señala que el sistema tiene horizontes pedagógicos olvidados tras la fachada de modelos pedagógicos que ningún maestro conoce, en horarios de clases únicos, establecidos a partir de la intensidad horaria de una disciplina, con espacios exclusivos para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, transformados en escenarios de castigo para los estudiantes que son considerados normales.

El segundo texto revisado es titulado “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia”, de Díaz (2020) esta investigación realiza un recorrido cronológico respecto a las políticas de educación inclusiva en Colombia; específicamente, aquellas dirigidas a estudiantes con discapacidad. Iniciando con la Constitución Política Nacional y finalizando con las reglamentaciones recientes; cada país adapta las normas educativas de acuerdo con los constructos anteriormente mencionados.

Dentro de las conclusiones de esta investigación se precisa un marco de referencia que sea capaz de orientar y evaluar el desarrollo de las políticas y prácticas educativas. Las miradas desde la equidad, la educación inclusiva y la justicia social pueden contribuir a su construcción, se debe prestar[...] una atención especial a las consecuencias de los diferentes discursos y formas de entender la educación inclusiva, para tratar de delimitar de quién hablamos cuando hablamos de inclusión, qué dimensiones la configuran, cómo es su naturaleza y qué lugar debe ocupar en la transformación de los sistemas educativos. (Simón Rueda, 2019, p. 17, citado por Díaz, L. 2020).

Los autores proponen algunas orientaciones para la definición de temáticas y contenidos a contemplar, centradas en la inclusión y equidad en la educación, también se proporcionan herramientas que fortalezcan las trayectorias educativas completas,

referidas a la atención a la diversidad, el desarrollo integral, la participación y el aprendizaje significativo, haciendo énfasis en los recursos relacionados con la población con discapacidad, las cuales son aplicables a las Escuelas Normales Superiores para formar docentes en el Programa de Formación Complementaria.

El trabajo de investigación de García (2022) resalta la importancia de la reflexión sobre la formación del maestro para la atención educativa de estudiantes con discapacidad. Dentro de los resultados de la investigación se logra evidenciar que, aunque los programas de formación incluyen temas para la atención educativa de la población, las experiencias en campo son pocas o inexistentes; esta falta de articulación teórico-práctica desde el saber específico perpetúa imaginarios con relación a los estudiantes con discapacidad reflejados en los sentimientos, pensamientos y acciones de los docentes en sus prácticas.

Lo anterior, tiene como sugerencia por parte de la investigadora, direccionar los planes de estudio desde una perspectiva de diversidad, los ejes para atención a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, características de las prácticas pedagógicas, perfil de los docentes formadores en atención a población con discapacidad y acciones afirmativas que posibiliten la reflexión conjunta en cuanto a los alcances y límites de la educación inclusiva y la formación de los docentes.

En relación con la gestión académica, especialmente con el plan educativo institucional (PEI), se revisó el trabajo de grado “Proyectos Educativos Institucionales Colombianos: Educación Inclusiva a través de la autoevaluación” realizada por Guerrero, Crissien, y Paniagua (2017), se estudia el Proyecto Educativo Institucional de la escuela La Vecina, Colombia, en esta institución la comunidad educativa construyó colectivamente para la creación de un currículo inclusivo, desde los lineamientos de la Guía 34 expedida por el Ministerio de Educación Nacional colombiano. Además, de reconocer el PEI como el centro y corazón de toda institución educativa colombiana, se indica que el éxito de la aplicación depende de la consolidación de un verdadero currículo incluyente.

Capítulo 2. Marco Teórico

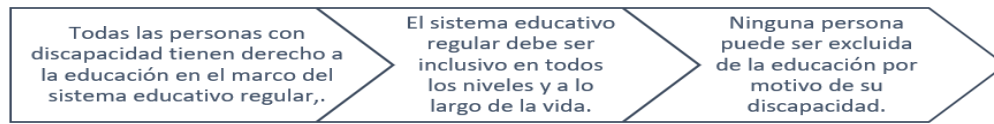
En este apartado se conceptualiza sobre la educación inclusiva, el Diseño Universal de Aprendizaje, aprendizaje significativo, la gestión académica, proyecto educativo institucional, currículo, programa de formación complementaria de la ENS, la normatividad, las políticas y la educación inclusiva que orientarán la construcción del marco teórico y marco legal del presente estudio. Para encaminar la investigación es necesario sustentar teóricamente la inclusión como propuesta educativa, así como las políticas educativas colombianas, aprendizaje significativo, inteligencias múltiples, gestión académica, para finalizar con la sustentación del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior.

Educación Inclusiva

Según el decreto 1421 (2017), la educación inclusiva se define como el proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

La atención educativa a las personas con discapacidad, en coherencia con lo planteado en el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos para las personas con discapacidad, la ley 1618 (2013) y la observación número 4, debe estar enfocada a la eliminación de las barreras existentes para su desarrollo, aprendizaje y participación; a facilitar los ajustes y apoyos que requieran y garantizar el derecho a una educación inclusiva. Para facilitar los ajustes y apoyos que requieran y garantizar el derecho a una educación inclusiva.

Figura 2 Derechos educativos de las Personas con Discapacidad



Fuente. Ley 1618 (2013)

En Colombia se ratificaron los derechos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas, en la Ley 1346 (31 de julio de 2009), la cual representa un avance en la implementación de acciones y políticas que aseguren que las personas con discapacidad disfruten de todos los derechos en igualdad de condiciones. En concordancia a lo anterior, en la Ley 1618 (2013) se buscan garantías para el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

La Ley 1618 (2013) señala que los establecimientos educativos estatales y privados deben caracterizar a los niños, niñas y jóvenes de su entorno, identificar las barreras, ajustar los planes de mejoramiento institucionales para la inclusión, realizar seguimiento a la permanencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, reportar la información sobre atención educativa a personas con discapacidad en el sistema nacional de información de educación, de conformidad con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional, propender por que el personal docente sea idóneo y suficiente para el desarrollo de los procesos de inclusión social, adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas.

El Decreto 1421 (2017) tiene como objetivo fundamental reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad desde el acceso, la permanencia y la calidad, para que los niños puedan transitar por la educación desde preescolar hasta la superior o educación para el trabajo. También establece que todos los estudiantes con discapacidad tienen el derecho de acceder a la oferta educativa cercana a su lugar de residencia, con estudiantes de su edad y a recibir el apoyo y los

ajustes razonables que se requieren para que tengan un proceso educativo exitoso, basados en los siguientes principios:

Tabla 1. Principios para la educación inclusiva

1. Respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, la libertad para la toma de decisiones y la independencia de las personas con discapacidad.
2. El respeto por la igualdad y la prohibición de discriminación por motivos de discapacidad.
3. La participación en condiciones de igualdad y la inclusión social plena.
4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana.
5. La igualdad de oportunidades y la igualdad entre hombres y mujeres con discapacidad.
6. La accesibilidad y el diseño universal.
7. El respeto por la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad a sus ritmos, contando con los apoyos y las altas expectativas de la comunidad educativa.

Fuente. MEN (2018)

Con respecto a la formación docente, se indica que es importante incluir los básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, con inducción y reinducción de los docentes y directivos docentes. Además, se resalta que las entidades territoriales certificadas, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones (Decreto 1421, 2017).

La educación inclusiva, (Blanco, 2007. Citado por Castro y Martínez 2021) es un proceso permanente que requiere de tiempo para que el sistema educativo viva una verdadera transformación en su cultura y prácticas, debido a que se ha centrado solo en el déficit de los estudiantes con necesidades educativas especiales y hasta hoy los docentes plantean metodología y estrategias que no responden a la diversidad de los estudiantes y no han asumido prácticas pedagógicas flexibles para que ellos puedan acceder al currículo donde se muestren sus intereses y características personales y culturales.

Diseño universal de aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se originó a partir de una investigación realizada en el Centro de Tecnología Especializada Aplicada (CAST), que utiliza principios de diseño como punto de partida. Sus fundadores David H. Rose (un neuropsicólogo del desarrollo) y Ann Meyer (una experta en educación, psicología y diseño gráfico) desarrollaron un marco para usar el diseño universal para enseñar y usarlo en el aula con los conceptos principales de la neurociencia y la psicología cognitiva, influenciada por Bruner, Piaget y Vygotsky.

Alba (2019) plantea que El DUA es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas. Como alternativa al diseño curricular rígido y uniforme, Rose, Meyer y Hitchcock (2005) plantean que el DUA permite realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes.

Hartmann (2011) considera que El DUA es una nueva forma de pensar acerca de la educación, que tiene el potencial para reformar el currículo y hacer que las experiencias de aprendizaje sean más accesibles y significativas para todos los estudiantes. El Diseño Universal para el Aprendizaje es una metodología, una filosofía de la educación, que cambia la manera de pensar de la gente acerca de la educación y les ayuda a valorar la diversidad de todos los aprendices.

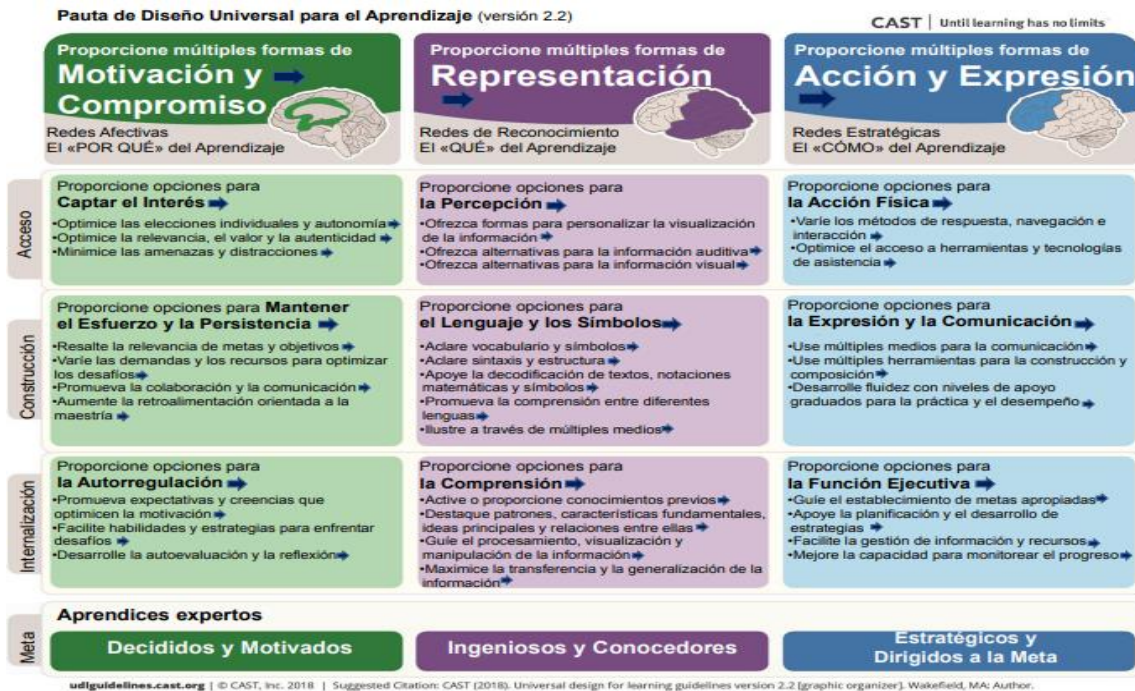
De acuerdo con el decreto (2017) se entiende por Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como un diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Dicho de otro modo, el DUA se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones

formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes.

Principios del Diseño Universal de Aprendizaje

El diseño universal del aprendizaje tiene tres principios. El Principio I es Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los estudiantes puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje. El principio II: Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los estudiantes son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información; y el principio III. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe. (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014). De los principios del diseño universal de aprendizaje y las pautas para el diseño universal de aprendizaje se muestran en la figura 5.

Figura 3. Pauta de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).



Fuente. CAST (2018)

Teniendo en cuenta lo anterior, las infografías de la Fundación Saldarriaga Concha y las pautas para el diseño universal de aprendizaje se muestran en la figura 5, se puede entender que los principios del DUA permiten desarrollar y potenciar diferentes habilidades, capacidades y competencias de los educandos partiendo de un adecuado uso de estos y que sean incluidas por el docente en su planeación de clase sin importar si los estudiantes presentan o no una barrera de aprendizaje y de participación.

Gestión académica

La guía 34 del MEN, documento que direcciona el proceso de la autoevaluación institucional para así determinar luego el plan de mejoramiento institucional, la gestión académica corresponde a: La esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. Y está conformado por los siguientes procesos:

Tabla 2. Procesos y componentes de las áreas de gestión académica.

Proceso	Definición	Componentes
Diseño pedagógico (curricular)	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.
Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.

Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula.
Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	Seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Fuente. Ministerio de Educación Nacional (2008, p. 29)

La elección de los documentos a revisar se basó las Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores, en donde se manifiesta la importancia de armonizar los principios de la apuesta inclusiva y de equidad declarada en el PEI- Gestión académica y en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), con el currículo, planes de área, planes a de aula y autoevaluación institucional según el MEN y Fundación Saldarriaga Concha (2020).

Proyecto Educativo Institucional

Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. Para el MEN, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el documento que deben tener todas las instituciones educativas con los aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos humanos (docentes) y didácticos disponibles y necesarios para el proceso enseñanza

aprendizaje; la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

El proyecto educativo institucional de las Escuelas Normales Superiores debe reflejar la formación de docentes y la pedagogía como su razón de ser, adicionalmente debe estar organizada en función de una propuesta curricular con propósitos para la formación de docentes de calidad; el desarrollo de trabajos de investigación educativa liderados desde el programa de formación complementaria; la concepción y uso de la evaluación formativa y sistemática de su propuesta curricular, para los docentes y los estudiantes. Desde estos ámbitos, la promoción y desarrollo de espacios que se apoyen desde la gestión de las secretarías de educación, en respuesta a los retos de calidad de la educación, ligados a la formación de sus educadores (MEN, 2015).

Según el MEN, Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Para Agustí, Angulo, Martí, Pérez, Tormo y Villaescusa (2021). El currículum configura el eje del aprendizaje y conforma una cultura común; el contexto que crea el currículum debe ser abierto y flexible para proporcionar a los estudiantes oportunidades para aprender y desarrollar al máximo sus capacidades.

La propuesta curricular del programa de formación complementaria busca atender las realidades de participación cada vez mayor de las poblaciones diversas, implica redefinirse para el logro de una atención educativa pertinente y de calidad. Dicha pertinencia surge del conocimiento de la población estudiantil, así como de los contextos rurales y urbanos en los cuales la Escuela Normal Superior ejerce influencia. (MEN y Fundación Saldarriaga Concha, 2020).

Según la Ley 115 (1994) el plan de estudios corresponde a un “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus

respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”. El MEN (1996) refiere que el plan de estudios establece los objetivos de acuerdo con niveles, grados y áreas; también incorpora la metodología, la distribución de los tiempos, así como los criterios de evaluación y de administración, según el PEI y las disposiciones legales que se establecen. Según el decreto 1860 (1994, art 38). El plan de estudios debe relacionar las diferentes áreas con las asignaturas y con los proyectos pedagógicos y contener al menos los siguientes aspectos:

Programa de Formación complementaria Escuelas Normales:

La Ley General de Educación, Ley 115 (1994). define a las Escuela Normales Superiores como instituciones educativas que brindan una unidad de apoyo académico. Es decir, son colegios que ofrecen desde el grado de preescolar hasta 11 y, adicionalmente, cuentan con un Programa de Formación Complementaria para la preparación de docentes que atienden preescolar y básica primaria. En el artículo 112 (Ley 115, 1994) se autoriza a las Escuelas Normales Superiores (ENS) a formar “operarán como unidades de apoyo académico para la formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior”. En síntesis, el marco normativo de las Escuelas normales superiores se contempla en la figura 7.

Figura 4 Marco Normativo Escuelas Normales Superiores.



Fuente. MEN y Fundación Saldarriaga Concha (2020)

Los programas de formación complementaria que están contenidos en el proyecto educativo institucional (PEI); y Rentería (2012) propone una serie de ejes que considera fundamentales para la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores, los cuales, en conjunto, permiten articular la práctica docente a la investigación, así como la generación de experiencias en campos como el científico-técnico, el pedagógico y didáctico, el ético-axiológico y el humanístico, entre otros.

(MEN y Fundación Saldarriaga Concha, 2020), que en síntesis se muestran en la figura 8.

Figura 5. Ejes fundamentales de la formación de maestros



Fuente. MEN y Fundación Saldarriaga Concha (2022)

Actualmente, existen 137 Escuelas Normales Superiores en el país, 129 oficiales y 8 privadas, que imparten enseñanza para la formación complementaria de futuros docentes.

Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación

En este capítulo se presenta la estructura metodológica empleada para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, una vez finalizada la consulta de la literatura, a fin de identificar aspectos teóricos que den claridad y orienten de manera pertinente el planteamiento del problema y apoyen de manera precisa la definición del enfoque de la investigación. Como señala Creswell (2013), todos los investigadores se fundamentan en teorías, marcos de referencia o perspectivas para la realización de sus estudios en cuanto al enfoque y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y registro de la información.

Así, en este apartado se hará una descripción de los aspectos metodológicos de la investigación, teniendo en cuenta que Hernández, Fernández y Baptista plantean que “existen tres tipos de enfoques de investigación cuantitativo, cualitativo y mixto” (2014, p. 10), para dar respuesta a la aplicación de los principios de la educación inclusiva en la ENSI.

Enfoque

La investigación se desarrollará por medio del enfoque cualitativo, el cual propone un proceso investigativo de recolección y análisis de datos para dar respuesta al planteamiento investigativo, en aras de dinamizar el procesamiento y análisis de la información para lograr establecer resultados para la pregunta investigativa. Por consiguiente, utilizar esta metodología busca determinar la aplicación de las disposiciones y orientaciones normadas a nivel nacional e internacional la educación inclusiva, en la ENSI en el programa de formación complementaria.

Diseño

El diseño explicativo secuencial, se ajusta de manera pertinente a la necesidad de la investigación, ya que permite desarrollar el proceso de recolección de datos en dos etapas: La primera por medio de la revisión documental (PEI- Gestión académica, Plan de estudio, Currículo de la formación avanzada, PMI) recopila y evalúa mediante la

descripción e interpretación y la segunda está determinada) por la visión, percepción y apropiación de los actores del proceso de formación complementaria (docentes-estudiantes) sobre la educación incluyente. Los resultados obtenidos se integran durante la fase de interpretación de los instrumentos propuestos.

Protocolo de aplicación

La técnica de recolección de la información, análisis de información e interpretación de resultados por medio de un ejercicio estructurado por fases donde se establezca la relación de las categorías propuestas en el objeto de la investigación; para ello, se deben tener en cuenta los tiempos, ritmos, instrumentos y su propósito al interior del objetivo general de la propuesta de investigación. En tal sentido, se plantean la siguientes fases y métodos de recolección de datos:

Tabla 3 Fases de la investigación

Fase I	Selección de datos que sean pertinentes para la recolección y análisis desde los procesos cualitativos
Fase II	Estructurar de los instrumentos de recolección de la información, lista de chequeo de revisión documental, Entrevista a docentes y directivos docentes y encuestas a estudiantes del programa de formación complementaria.
Fase III	Recolección y análisis de datos, mediante el estudio cualitativo para el procesamiento de los datos y luego se realiza el análisis de datos e información recopilada en entrevistas y encuestas a profundidad.
Fase IV	Estructuración del informe final, una vez que se obtienen los resultados de los análisis de forma cualitativa, los investigadores proceden a desarrollar las inferencias, comentarios y conclusiones basados en la discusión

Fuente. Adaptado de Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Técnica e Instrumentos

Los procedimientos o formas de obtener los datos en el presente estudio, se realiza con instrumentos de creación propia que permiten recopilar, organizar, analizar, examinar y presentar la información encontrada de manera apropiada para cumplir los objetivos de investigación.

Lista de chequeo

Para implementar, la técnica de investigación del análisis documental que es definido por Dulzaides y Molina (2004) como “una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado. Lo que, contribuye a la toma de decisiones, al cambio en el curso de las acciones y de las estrategias. Es el instrumento por excelencia de la gestión de la información” (p. 2); Por medio de una lista de chequeo diseñada por los investigadores para realizar la interpretación proyectiva y prospectiva.

Entrevista

Para Hernández-Sampieri, Fernández, y Baptista, (2014) la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa. Este instrumento, se proyecta aplicar a los directivos y docentes determinados en la muestra poblacional y que tiene como finalidad intercambiar información y así establecer la coherencia entre lo planteado en los documentos a revisar (PEI- Gestión académica, PMI y Autoevaluación) y la percepción de los actores que direccionan del proceso en cada institución seleccionada para este estudio.

Encuesta

Este instrumento cualitativo, es técnica para obtener información, bajo un conjunto objetivo, acorde y articulado de preguntas, que aseguran que la información suministrada de una muestra se pueda analizar a través de métodos cualitativos, y los resultados puedan ser comprendidos de mejor manera. Este instrumento responde al tercer objetivo específico y se propone para ser aplicado a la muestra poblacional de estudiantes en formación del ciclo IV, se diseñará un cuestionario de opción múltiple de respuesta mediante un formulario de Google Forms. Este cuestionario estará enfocado a identificar la apropiación de las políticas de educación inclusiva y los tres principios básicos del DUA, de los docentes en formación.

Población

La población se divide en dos grupos diferentes; por un lado, de orden documental y el segundo de recurso humanos de la comunidad educativa de la ENSI, como se muestra en la figura

Tabla 4. Población de la investigación



Fuente. Construcción propia.

Muestra Documental

La revisión documental institucional de la ENSI parte de la observación de los objetivos que los estudiantes deben alcanzar a partir de las cuatro áreas de gestión educativa; especialmente la académica, para establecer la aplicación de las políticas de la educación inclusiva en los documentos que lo fortalecen y de los que se derivan las actualizaciones y propuestas de mejora continua. Otros documentos para tener en cuenta son los determinados por la autoevaluación institucional y el plan de mejoramiento institucional (PMI), como instrumentos de evaluación tienen como finalidad fortalecer los procesos institucionales y proporcionan la información oportuna para retroalimentar el PEI y de esa manera generar las acciones de cambio y resignificación que sean necesarias y pertinentes para brindar un servicio educativo de calidad. De esta manera, la muestra documental a utilizar en la presente investigación es:

Tabla 5. Muestra investigativa

Muestra	Población	Muestra investigación
Documento PEI	1	1
Currículo	1	1
Plan de estudios de la formación complementaria	1	1
Autoevaluación Institucional	2	1
PMI	2	1

Fuente. Construcción propia

Muestra de talento humano

Teniendo en cuenta la comunidad educativa es de importancia revisar las concepciones que los directivos y docentes tienen con respecto a la aplicación de la normatividad de educación inclusiva en la ENSI, consideradas como las personas idóneas que pueden complementar lo encontrado en el archivo documental revisado (PEI- Gestión académica, PMI y autoevaluación), en este proceso se contará con una de 2 directivos, (1 rector, 1 coordinador del programa de formación complementaria) y 3 docentes del área de formación del ciclo IV, para un total de 5 personas.

De manera adicional se tendrá en cuenta los Estudiantes en periodo de formación complementaria. Se pretende realizar un proceso de cotejo que involucre a los futuros docentes que se encuentran en periodo de formación en el ciclo IV en la institución focalizada para esta investigación; para ello, se determina una muestra de 15 estudiantes del curso A para un total de 15 estudiantes en formación.

Tabla 6 Muestra de talento humano de Investigación

Muestra	Población	Muestra investigación
Directivos docentes	6	2
Docentes ciclo IV	9	3
Estudiantes ciclo IV	44	15

Fuente. Creación de los autores

Forma de Procesamiento de datos

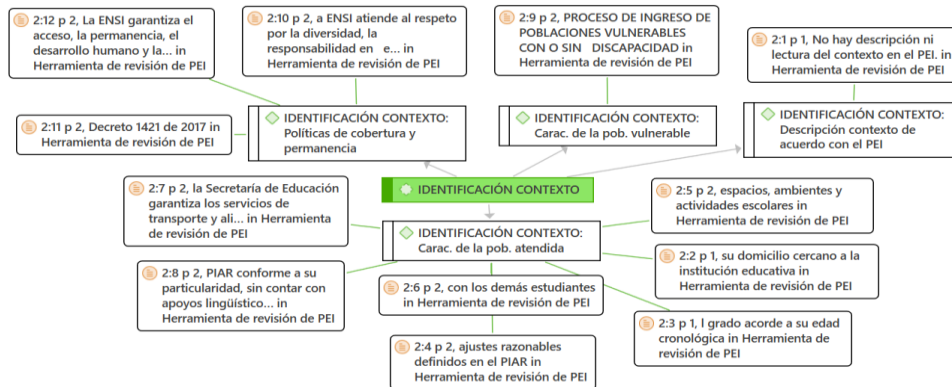
El ejercicio de la presente investigación proyecta realizar un proceso de análisis de la información obtenida a partir de revisión documental desde el enfoque cualitativo como fuente primaria para continuar el proceso de recolección de datos con la aplicación de una entrevista a directivos y docentes como fuente secundaria para fortalecer la indagación y dar continuidad al diseño explicativo secuencial por medio de una encuesta a estudiantes de ciclo IV a fin de obtener un panorama completo y preciso que dé respuestas concretas para resolver la pregunta de investigación. Para presentar la información se usará la herramienta tecnológica Atlas.ti, por medio de las redes semánticas por las categorías de investigación, que permitan la comparación y transversalización los datos.

Capítulo 4. Resultados

Este apartado se encuentra dividido en dos partes: la primera obtenida del análisis de la muestra documental y la segunda de la muestra de talento humano de la ENSI. En ambas muestras se construyeron redes semánticas en el programa Atlas Ti, generadas del estudio en cada uno de los documentos, las entrevistas y las encuestas de las categorías obtenidas de la Guía 34 del MEN.

Al realizar el análisis documental en el programa Atlas. Ti de la información obtenida desde el PEI- Gestión académica (SIEPE, plan de estudios), plan de mejoramiento institucional y el documento orientador del programa de formación complementaria, usando como base comparativa las políticas de educación inclusiva.

Figura 6. Revisión documental de la identificación del contexto en el PEI de la ENSI

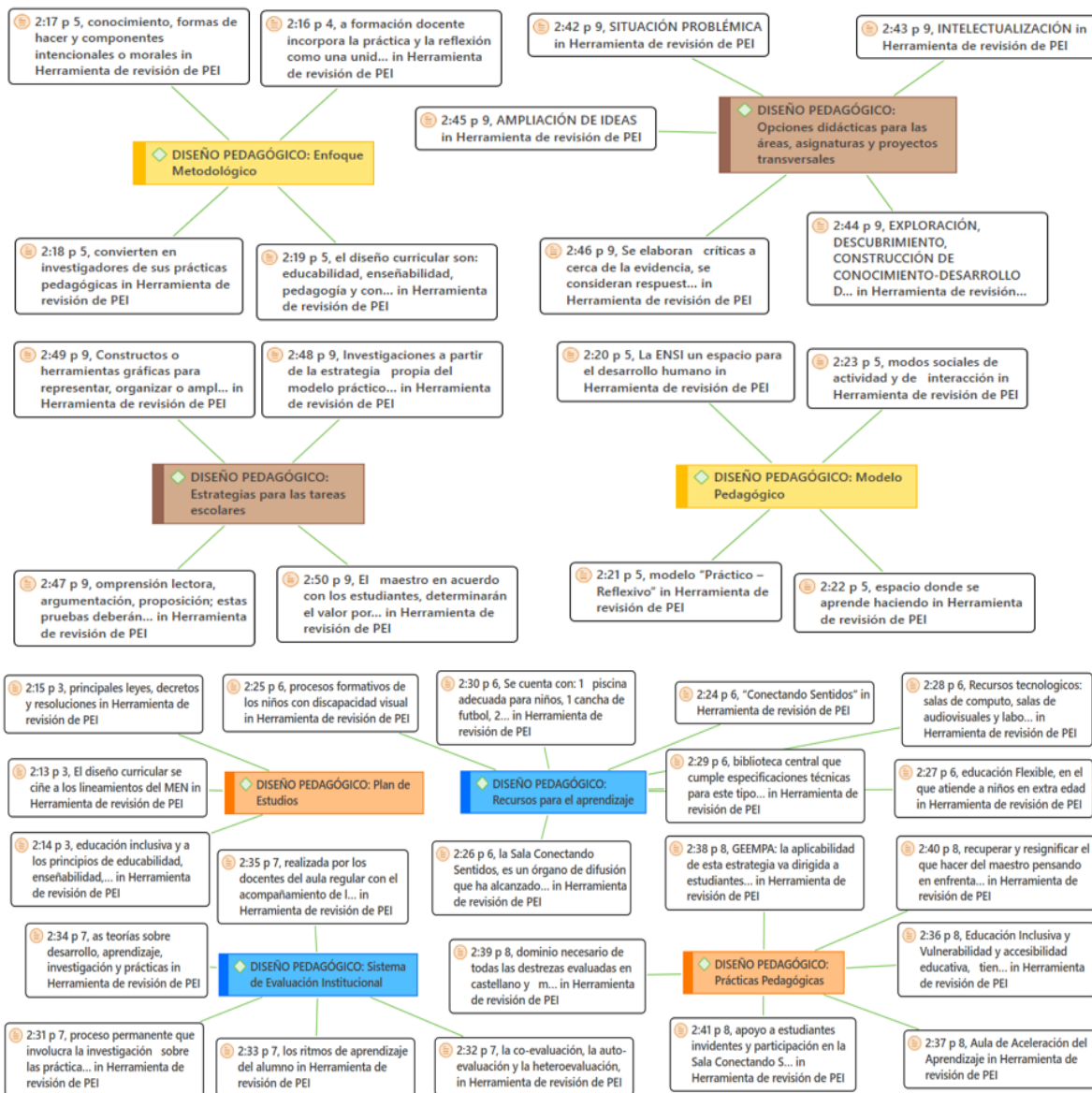


Fuente. Basados en el PEI en el programa Atlas.ti (2023).

En cuanto a la descripción del contexto de la ENSI en el PEI, no se encuentran datos que muestren la contextualización de la institución. Lo que se mencionan en el documento son las características de la población con necesidades educativas especiales atendida, en cumplimiento a los parámetros establecidos por ley, en el cual se establece que dichos estudiantes deben vivir cerca y ubicados según su edad; y aquellos que no sean de sitios aledaños tendrán las garantías de alimentación y transporte por parte de la secretaria de Educación Municipal de Ibagué.

La ENSI garantiza el ingreso a la educación desde el proceso de matrícula, los espacios, ambientes y actividades correspondientes a su necesidad; además, advierte que la institución no cuenta con interprete de señas, en caso de requerirlo, ni modelo lingüístico, o por una modalidad bilingüe- bicultural en el PFC para estudiantes con discapacidad auditiva, con los ajustes, adaptaciones, modificaciones y diversificación pertinente. La revisión de la gestión académica se hizo en los documentos institucionales PEI, plan de estudios, planes de área, SIEPE, entre otros.

Figura 7. Revisión documental del diseño pedagógico en el PEI de la ENSI

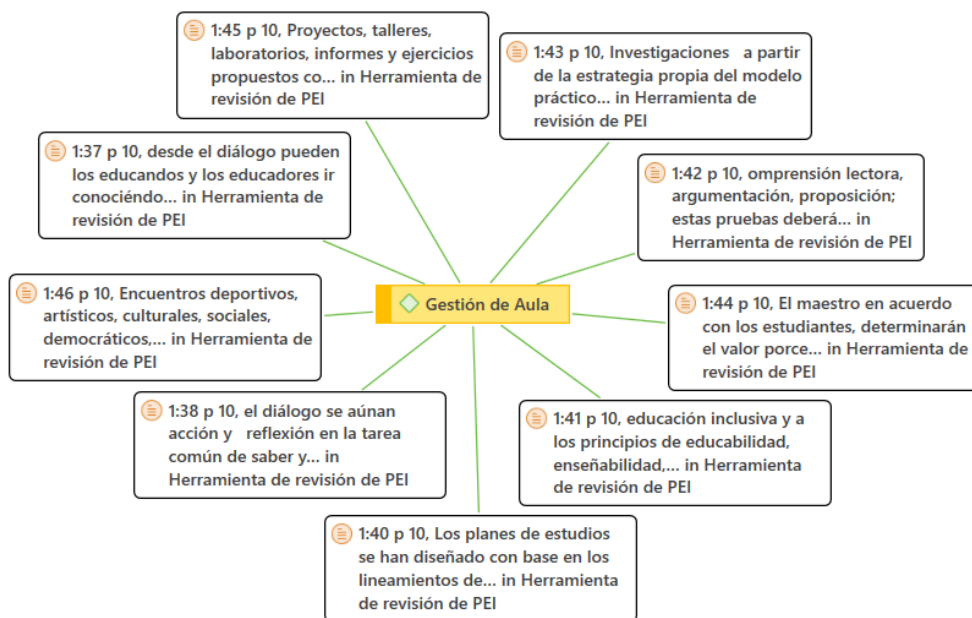


Fuente. Basados en el PEI en el programa Atlas.ti (2023).

El plan de estudios incorpora las principales leyes, decretos y resoluciones de educación inclusiva vigentes y el Modelo Pedagógico institucional de la ENSI es el práctico- reflexivo, garantizando que los educandos de la formación complementaria aprenderán a usar los recursos institucionales para sus prácticas pedagógicas, las cuales se dan a conocer por medio de emisora contactando estéreo. En cuanto al sistema de evaluación institucional, se tiene en cuenta la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.

Desde la reflexión del aprendizaje sobre la educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos, y se pretende que la evaluación de los estudiantes con discapacidad será realizada por el docente de aula junto con el docente de apoyo. Del mismo modo, las prácticas pedagógicas se realizan como proyección comunitaria, por lo cual se realiza en la práctica de aula de los futuros docentes. Las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales se dan a partir de las necesidades educativas de los estudiantes, Estrategias para las tareas escolares, políticas de cobertura y la permanencia para los estudiantes de formación complementaria se invita a la investigación de la práctica docente de los en la ENSI.

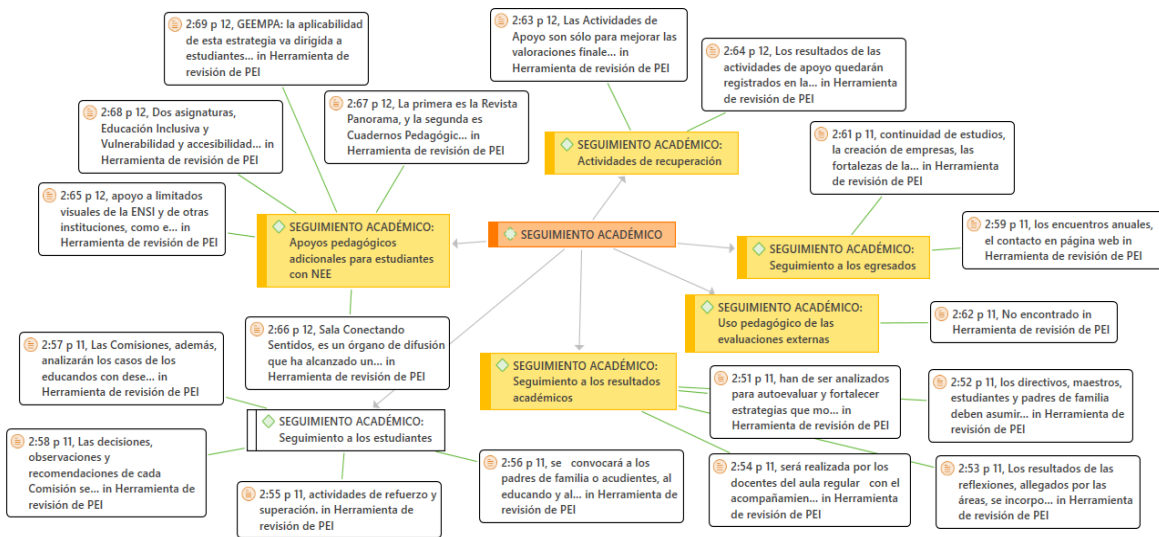
Figura 8. Revisión documental de la gestión de aula en el PEI de la ENSI



Fuente. Basados en el PEI en el programa Atlas.ti (2023).

Relación y estilo pedagógico señala que el dialogo entre educandos y educadores permite la reconstrucción del mundo y esta idea es clave en el Modelo Pedagógico Participativo Reflexivo, por cuanto señala orientaciones de la relación pedagógica, como en la relación estudiantes-profesores conocimiento-formación integral. En la planeación de clases la ENSI tiene como principio la educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos. Con respecto a la evaluación en el aula puede ser concertadas entre docentes y estudiantes para valorar los aspectos: cognitivo, procedimental y actitudinal y que, a su vez, permiten valorar la adquisición de conocimientos, o la aplicación de conceptos adquiridos, o la actitud para encarar diferentes situaciones de las áreas.

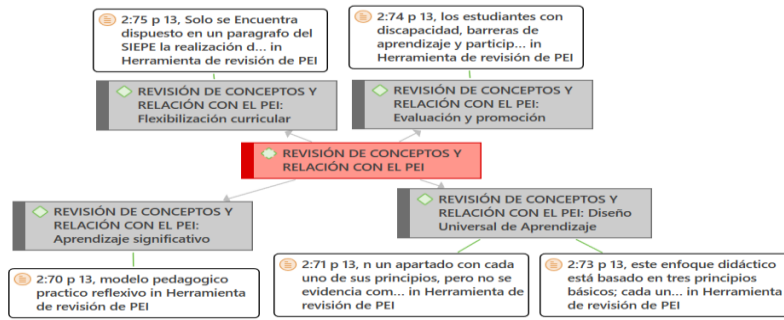
Figura 9. Revisión documental de seguimiento académico con el PEI de la ENSI



Fuente. Basados en el PEI en el programa Atlas.ti (2023).

El seguimiento académico está estructurado con todos los componentes, con una explicación clara y apropiada de las actividades de recuperación que se realizan al finalizar el periodo, tiene en cuenta los mecanismos de comunicación oportunos y la firma de acuerdos correspondiente, el seguimiento a estudiantes permite revisar el cumplimiento académico y de los acuerdos realizados, según los resultados obtenidos por cada estudiante desde la particularidad de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad . Por otra parte, se tiene mecanismos claros del seguimiento a egresados.

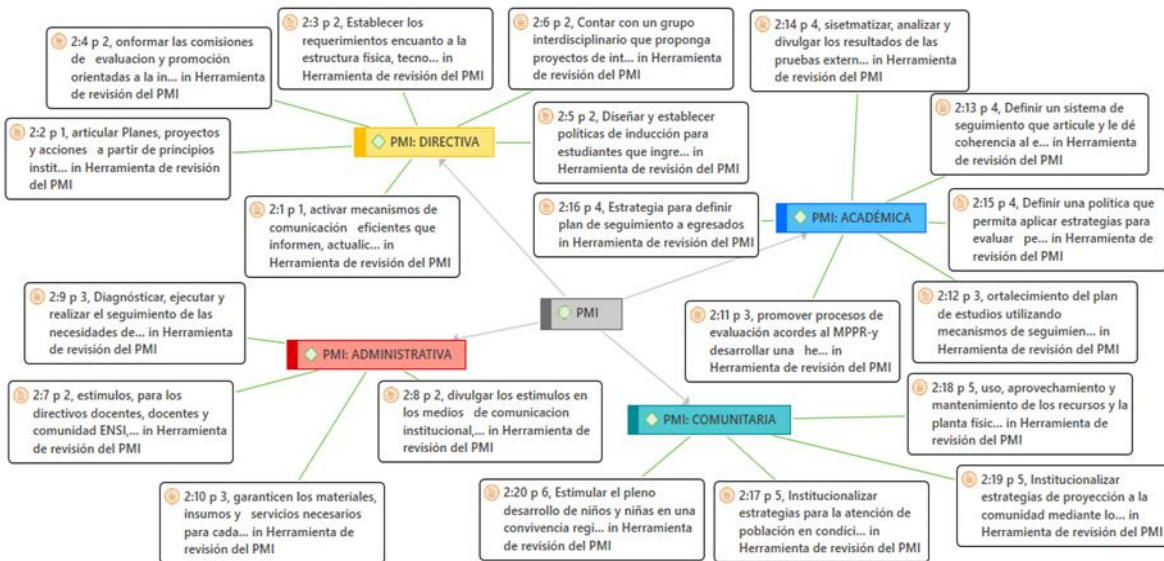
Figura 10. Revisión documental de los conceptos y relación con el PEI de la ENSI



Fuente. Basados en el PEI en el programa Atlas.ti (2023).

En la revisión de conceptos, el PEI incorpora los términos establecidos en los principios de la educación inclusiva en aras de políticas incluyentes, que reconoce la diferencia, los estilos y ritmos de aprendizaje, proponiendo el currículo flexible y adaptable, eliminando las barreras para el aprendizaje, entendiendo que la diversidad es la norma y la enseñabilidad puede darse de múltiples formas. Así mismo, los resultados de las autoevaluaciones anuales marcaron el derrotero para el planteamiento de los objetivos y metas de la dirección estratégica para el período 2017-2020, para la actualización del PEI, como metas del Plan Operativo Anual.

Figura 11. Revisión documental del plan de mejoramiento institucional de la ENSI por gestiones



Fuente. Basados en el PMI en el programa Atlas.ti (2023).

En el análisis documental, se revisó el plan de mejoramiento institucional se encontró que se planea conformar un comité de inclusión, para que dirija y ejecute actividades referentes a las políticas institucionales. En cuanto al currículo, se pretende realizar verificación y seguimiento a los ajustes razonables para que sean pertinentes, flexibles, eficaces, eliminen la exclusión, se planeen y ejecuten de forma resignificada, en todas las acciones a nivel escolar. Se espera que toda la comunidad educativa pueda participar en las diferentes actividades programadas por el grupo interdisciplinario.

El PMI no menciona la revisión de los recursos de los estudiantes con discapacidad, capacidades excepcionales y de inclusión. Es decir, en la gestión administrativa y financiera se evidencia organización de compra de insumos en general. Y se menciona que la solución de conflictos de los estudiantes de preescolar a once se desarrollará por medio de una cartilla diseñada e implementada por los estudiantes del PFC que promueve las competencias socioemocionales.

En la gestión académica no se evidencia de manera directa una acción o proceso relacionado con las políticas de inclusión. Se asume que por contemplar políticas nacionales pueden estar incluyendo lo dispuesto en Decreto 1421 (2017). Sin dar precisión de las metas, ni las tareas en el programa de formación complementaria. Dicho de otro modo, las actividades y tareas propuestas tendrán tres acciones: revisión, ajustes y difusión, sin precisar la evaluación de los aprendizajes desde la praxis de los docentes estudiantes del ciclo complementario, con respecto a la apropiación y desarrollo de los principios de la educación inclusiva, lo que impide conocer el impacto y las acciones a desarrollar un plan de mejora.

Para finalizar el análisis del PMI, en la gestión comunitaria se evidencia que hay una intencionalidad para dar curso a procesos de atención educativa inclusiva y la visibilizar la población en estado de vulnerabilidad; pero no se muestra como ello se articula en los procesos de la formación complementaria. En esta gestión, se proponen actividades por etapas para organizar actividades deportivas y culturales, estas no identifican como se promueve la participación de los estudiantes de inclusión.

La única meta de la gestión comunitaria que promueve la educación inclusiva es desarrollar con los estudiantes de formación complementaria, proyectos que implementen otras alternativas de práctica pedagógica y/o social con poblaciones de alto riesgo con el fin de generar innovaciones educativas. En conclusión, en ninguna de las cuatro gestiones se evidencia la apropiación de políticas educativas incluyentes con acciones específicas. En el mismo sentido, no se encuentran definidas estrategias de atención a la población de grupos étnicos.

El análisis documental, de la educación inclusiva en el programa de formación complementaria desde las categorías: pertinencia del programa de formación complementaria, propuesta curricular y plan de estudios, plan de estudios, práctica pedagógica investigativa, innovaciones que fomentan el desarrollo el pensamiento crítico investigativo, proyección social, personal docente y directivo docente, medios educativos y mediaciones pedagógicas, infraestructura y dotación, autoevaluación, egresados, temas de enseñanza obligatoria educación inclusiva y estructura administrativa.

En los referentes teóricos y pedagógicos no se evidencian aspectos puntuales y específicos frente a las políticas de educación inclusiva, el concepto de infancia y desarrollo integral se describe de manera general sobre los procesos de aprendizaje de los niños en condiciones normales y en situaciones de vulnerabilidad. En la estructura del Ciclo de Primaria y Preescolar no hay una mención explícita frente a los principios de la educación inclusiva. Mientras que, en atención a poblaciones y temas de enseñanza obligatoria describe claramente el proceso de atención a población vulnerable, discapacidad visual y plantea que esto se lleva al currículo mediante las asignaturas de Vulnerabilidad social y accesibilidad educativa y Educación Inclusiva que se orientan en el primer semestre de formación complementaria.

Así mismo, la formación en una concepción incluyente con perspectiva de interculturalidad y diversidad, aunque hace referencia a población discapacitada, población rural; lo descrito no se ajusta a la verdadera dimensión que implica la diversidad y la interculturalidad educativa, es sólo utilizar los conceptos, pero dista de

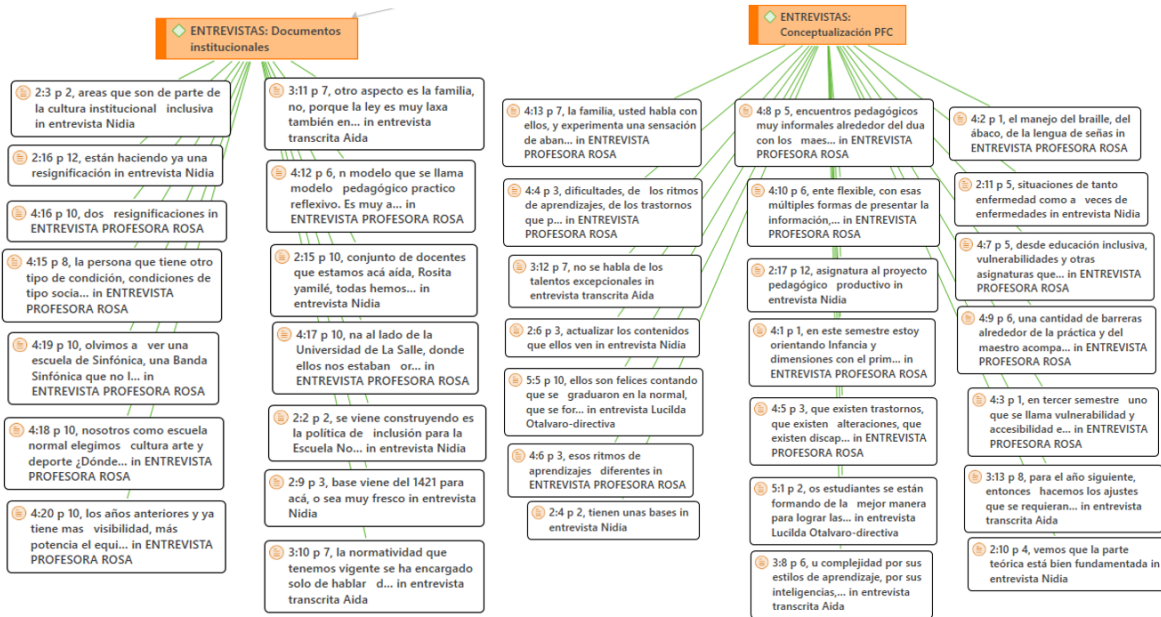
comprenderlos y mucho menos apropiarlos. En la revisión documental, se evidencia que no hay un hilo conductor que sostenga el discurso de la teoría y la praxis a partir de proceso de apropiación de la educación inclusiva; de hecho, la población vulnerable que atienden es específica (ciegos/sordos); en cuanto a la interculturalidad, no hay aspectos definidos y se perfila a la población rural, no se amplía el escenario cultural.

En los referentes para el diseño curricular del programa de formación complementaria de la ENSI se basa en la normatividad vigente y los principios de educabilidad y enseñabilidad contemplan de manera implícita. El modelo pedagógico se sustenta en varios aportes teóricos, pero no se sustenta en una línea específica y no menciona nada concerniente a la educación inclusiva. Las competencias laborales, básicas, Competencias específicas: funcionales o comportamentales y la distribución de tiempos y créditos académicos se basan en la normatividad existente. Dicho de otro modo, Se observa organización de procesos conforme a la normatividad vigente y al contexto mismos de la ENSI.

Se encuentra un proyecto integrador prometedor, desde la articulación de diversos aspectos desde lo normativo, conceptual, teórico y pedagógico; sin embargo, no hay un criterio específico sobre aspectos relacionados con el DUA y políticas inclusivas. De este modo, se destaca la línea de investigación sobre educación inclusiva e Innovaciones pedagógicas, educativas y didácticas; como fuentes de apropiación de aspectos relacionados con políticas de inclusión y el DUA como enfoque didáctico.

Por otra parte, se tienen proyectos de investigación para fortalecer los procesos de investigación en la línea de población vulnerable y por su descripción se evidencia que implícitamente aplican los tres principios del DUA. Estos programas siguen una línea de atención a población vulnerable. Se evidencia una amplia gama de publicaciones, lo que da cuenta de una cultura establecida en la ENSI frente a la producción científica. Con respecto a los escenarios, se evidencia que la ENSI ha fortalecido espacios de aprendizaje a partir de políticas incluyentes.

Figura 12. Entrevista docentes y directivos ENSI



Fuente. Construcción propia en el programa Atlas.ti (2023).

De la implementación del instrumento, entrevista semiestructurada se logró identificar un grupo altamente capacitado para orientar la formación complementaria, así como el personal de apoyo para acompañar la formación de la población inclusiva. Así mismo, se encontró que desde el año anterior se encuentran realizando dos resignificaciones, una que adelanta la Universidad de La Salle, orientados al campo de conocimiento y la otra, para incorporar cultura arte y deporte, en la actualidad se puede observar en los acuerdos pedagógicos, las actividades y acciones del aula se trabajan transversalmente con cultura, arte y deporte como forma de abordar los contenidos.

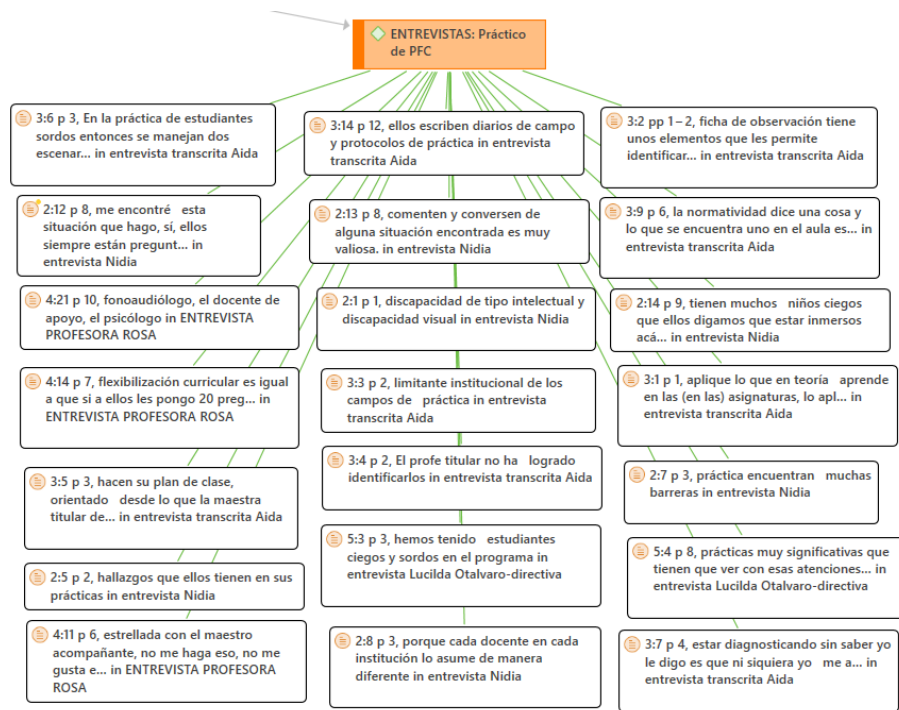
Es importante señalar que, las propuestas de resignificación están implementándose, pero aún no se encuentra en PEI, debido a la complejidad del trabajo y el número de personas involucradas, esta dualidad no permite que el tiempo sea suficiente para completar el ejercicio, aunque las docentes reconocen que se está trabajando en ello y se reconoce la importancia de lograrlo.

En cuanto el conocimiento sobre educación inclusiva de los estudiantes del programa de formación complementaria, en cada una de las entrevistas se pudo

evidenciar que los principios y los términos de educación inclusiva son diferenciados y utilizados como el lenguaje común; es decir, tiene un alto nivel de apropiación por parte del personal encargado.

Por otra parte, se logró identificar que el currículo está siendo reestructurado frecuentemente para dar formación actualizada a los estudiantes de ciclo complementario y mejor atención a la población con necesidades educativas especiales, exceptuando a aquellos que tienen habilidades excepcionales.

Figura 13. Entrevista sobre prácticas PFC en la ENSI



Fuente. Construcción propia en el programa Atlas.ti (2023).

Lo anteriormente descrito es relevante para identificar que la ENSI aplica adecuadamente las políticas de educación inclusiva en el programa de formación complementaria y está conceptualmente sólida, lo que permite que los estudiantes del ciclo complementario hagan propuestas acordes a las necesidades en las prácticas docentes, pero reconocen las entrevistadas que dichas propuestas muchas veces no llegan a ser implementadas porque el docente acompañante de la práctica, ya que no permite que le hagan modificaciones a su planeación y les indican que actividades

deben realizar. Señala una de docentes que a pesar de las reuniones informales que se han adelantado con los docentes acompañantes, aun no se ha logrado explotar el potencial de la formación.

Por su parte, los estudiantes de formación complementaria entrevistados señalan que no han sido convocados para resignificación del PEI y no conocen si se esté llevando a cabo, pero indican que en los documentos institucionales se contemplan los principios de educación inclusiva. También indican que en su mayoría han participado en proyectos de innovación docente y consideran que la enseñanza inclusiva tendría mejores resultados si se cuenta con docentes acompañantes más comprometidos, más tiempo y recursos para el desarrollo de la planeación académica. En cuanto a la comunicación y la información se utilizan espacios y mediaciones digitales y se planifican actividades dinámicas y diversas.

Los encuestados consideran que la planeación curricular de las asignaturas del programa de formación complementaria más valiosas es las prácticas de aula, los proyectos investigativos, seguido de los talleres de formación y las unidades didácticas. Resaltan la importancia de llevar problemas encontrados en su práctica docente relacionados con la educación inclusiva a las clases teóricas. Además, consideran apropiado que les evalúan los aprendizajes adquiridos por todos los estudiantes del curso teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje. El plan de estudios del PFC contempla áreas específicas sobre la educación inclusiva; en las cuales se aprende a realizar la planeación y se crean herramientas didácticas.

De lo anterior, los estudiantes de formación complementaria han encontrado que los retos de trabajar la educación inclusiva en formación complementaria son la falta de aceptación por parte de los docentes acompañantes que planean para sus prácticas y no haber encontrado estudiantes con discapacidad, especialmente cuando existen, pero no han sido caracterizados. Con respecto a esto, los estudiantes del ciclo complementario han encontrado negación de parte de la familia sobre las posibles necesidades de sus acudidos o por la falta de compromiso del docente para remitirlos a la docente orientadora.

Capítulo 5. Conclusiones

La presente investigación pretendió analizar la aplicación de los principios de la educación inclusiva en el programa de formación complementaria en la Escuela Normal Superior de Ibagué. Para el cumplimiento del objetivo general se indagó en los documentos institucionales, a docentes y directivos docentes de la ENSI y a estudiantes de la formación complementaria, para lograr un panorama amplio con respecto a los documentos, a las percepciones de los docentes y directivos y la apropiación adquirida por los estudiantes del ciclo complementario.

Teniendo en cuenta lo anterior, se logra identificar la incorporación de la normatividad en los documentos institucionales, promoviendo la matrícula de los estudiantes con necesidades educativas especiales, la flexibilización del currículo, con la creación del DUA o PIAR acorde a las necesidades identificadas, con autonomía del docente para la evaluación de los aprendizajes con la colaboración de los docentes de apoyo. Así mismo se logró identificar que se cuentan con recursos idóneos para la enseñanza- aprendizaje de los estudiantes incluidos en las características de inclusión, especialmente para ciegos y sordos, con la dificultad de no contar con el intérprete de señas permanentemente en la ENSI.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre la formación en educación inclusiva de los estudiantes de programa de formación complementaria, la primera observación del grupo investigador es que los docentes son comprometidos en el desarrollo de estos ciclos, que tienen bien estructurada la formación, puesto que fomentan el aprendizaje después de que se realiza la primera práctica de observación directa en las aulas de clase. En su segunda práctica, hacen trabajo de campo e investigación sobre su quehacer y allí es donde encuentran dificultades para realizar el proceso de flexibilización por medio del DUA o PIAR, porque no cuentan con la caracterización de los estudiantes, ya sea por situaciones familiares o por falta del acompañamiento del docente titular o acompañante. Pero cuando se logran obtener las condiciones idóneas se desarrollan propuestas muy interesantes por parte de los estudiantes.

La interpretación de las encuestas permite dar un valor de juicio de verdad a los dos párrafos anteriores, puesto que los estudiantes del programa de formación avanzada, a la luz del proceso de investigación que realizan sobre sus propias prácticas manifiestan que sus prácticas de aula dependen no solo de los docentes formadores, sino que además del docente que acompañan en aula, puesto que algunos son muy celosos de sus actividades y les solicitan más el acompañamiento o la implementación. En algunos casos se hace necesario que los docentes formadores hablen con dichos docentes o que sean asignados a otras instituciones.

Los estudiantes de formación avanzada, que han logrado realizar prácticas educativas con estudiantes que tienen discapacidad y/o barreras de aprendizaje, manifiestan que el reto es mayor de lo esperado, que la satisfacción de lograr prácticas exitosas con diferentes capacidades disímiles les contribuye enormemente su quehacer docente y que les motivan a continuar en el proceso de formación, especialmente con los niños sordos o ciegos, puesto que esto implican retos para la comunicación. Desde los tres ámbitos se reconoce que se aplica la educación inclusiva desde la teoría y la práctica institucional de la ENSI.

Al finalizar este proceso de investigación educativa se han logrado obtener varias perspectivas para continuar sobre la línea de investigación de la aplicación de los principios de la educación inclusiva en la institución como sigue - Consolidación del comité de educación inclusiva, Uso de los recursos TIC para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad - Establecer los parámetros para el diseño de las actividades de flexibilización para los estudiantes con discapacidad y barreras de aprendizaje.

Referencias

- Agustí, F., Angulo, A., Martí, A., Pérez, N., Tormo, E. y Villaescusa, M. I. (2021). Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2022/03/DUAAcast.pdf>
- CAST. (2018). Universal design for Learning guidelines version 2.2. (graphic organizer). Wadefield, MA: Autor. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castro, Y., y Martínez, E. (2021). Las prácticas pedagógicas inclusivas como mediación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la IED Elvia Vizcaino de Todaro de Aracataca (Tesis Doctoral, Corporación Universidad de la Costa). Repositorio CUC. <https://hdl.handle.net/11323/8219>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214
- Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Asamblea Constituyente de 1991. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Cortés, M. Ferreira, C. y Arias, A. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje Desde la Perspectiva Internacional. SciELO. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pdcvqpDLDFMRhPxJsm7FvQN/?lang=es>
- Creswell, J. (2013) Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, 4a edición, Sage publications
- Diaz, L. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161-182.
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, Ciudad de La Habana, 12 (2).

- Espada, R., Gallego, M. y Gonzalez, R. (2019). Universal Design of Learning and and inclusion in Basic Education. *Alteridad*, 14(2), 207-218
- Fernández, M. y García, B. (2017). La educación inclusiva intercultural en Latinoamericana. *Análisis legislativo. Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis).
- Garcés, L., Montaluisa, A. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*. 1 (376), 231-248
- García, L. (2022). Formación de maestros y maestras para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en las Escuelas Normales del Oriente de Antioquia [trabajo de grado de Maestría, Buenos Aires]. Repositorio institucional Flacso Andes. <http://hdl.handle.net/10469/18983>
- Guerrero, H., Crissien, C. y Paniagua, R. (2017). Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación Inclusiva a través de la autoevaluación. 84 (1). 218-266
- Hartmann, E. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL). Consorcio Nacional sobre sordoceguera. *Perspectiva de Práctica. Destacando la información sobre sordoceguera*, 8.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha. (2020). Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores- Recuperado en https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Escuelas%20Normales%20accesible.pdf
- 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>

- Munévar, D. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Diversidad, Innovación y Política Educativa*, 6(2), 67-80.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Redined*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>
- Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA).
http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Rose, D. H., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Sánchez V., y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100143->
- Sen, A (1999). *Las Freedom*, Oxford, Oxford University Press. Barcelona: Editorial Planeta. (Traducido en castellano como *Libertad y Desarrollo* (Barcelona: Planeta) en 2000).
- SITEAL- UNESCO. (2019). Inclusión y equidad en educación.
https://siteal.iiep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad
- UNESCO. (2017). Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en:
https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202020%20review_Spa.pdf
- Villa, Y. (2017). Hegemonía de la normalidad en la escuela. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 115-126

Apéndices

Apéndice A. Carta de autorización

Apéndice B. Consentimientos informados

Apéndice C. Entrevistas en audio

Apéndice D. Entrevistas transcritas

Apéndice E. Respuestas del formulario de Google