

**La Educación Inclusiva en la provincia de Márquez,**

**departamento de Boyacá – Colombia**

**El primero del salón, el último de la fila**

**Tesis presentada para obtener el título de**

**Doctor en Ciencias de la Educación**

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

**RUDECOLOMBIA**



**Wilmar Angel Ramirez Valbuena.**

**La Educación Inclusiva en la Provincia de Márquez,  
departamento de Boyacá – Colombia  
El primero del salón, el último de la fila.**

**Wilmar Angel Ramirez Valbuena**

**Directora**

**Doctora Luisa Amézquita Aguirre**

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Escuela de Posgrados**

**Doctorado en Ciencias de la Educación**

**Tunja**

**2020**

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

**Jurado**

---

Doctora Luisa Amézquita Aguirre  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de  
Colombia

Tunja, junio de 2020

*Esta investigación es una puesta para visibilizar a todos aquellos seres humanos que de una u otra manera han sido aislados de la principal herramienta para combatir la desigualdad, la educación. Es una fuente de inspiración para buscar un mundo mejor donde todos podamos tener plenitud de nuestras vidas, vista esa plenitud como el deseo de progresar juntos como sociedad. Por ello, esta tesis doctoral es dedicada a todos los excluidos del mundo.*

*A mi amada familia, a Yenifer y a Nico, para que cada día entiendan lo maravilloso que es ayudar a los más necesitados.*

*A Walter, por todo su sufrimiento y dolor en una sociedad que, incomprensible con la diferencia y la necesidad del otro, no le ha permitido expresarse libremente buscando desarrollar esas capacidades maravillosas que posee para las artes y la docencia.*

*A Edilson Soler, quien a través de estos años me enseñó el verdadero sentido de la amistad.*

Wilmar Angel Ramirez Valbuena

## **Agradecimientos**

*A Dios por darme la oportunidad de estudiar.*

*A la Doctora Luisa Amézquita Aguirre por toda su comprensión y enseñanzas.*

*A la doctora Diana Soto Arango, por su apoyo y acompañamiento.*

*A mis docentes y compañeros de pupitre.*

**Siglas**

- CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social.
- DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje.
- ESE: Empresas Sociales del Estado Prestadoras de Servicios de Salud.
- FECODE: Federación Colombiana de Educadores.
- ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
- ICFES: Instituto Colombiano de Fomento a la Ecuación Superior
- MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- NEUROHARTE: Fundación Centros de Aprendizaje Neuroharte.
- OMS: Organización Mundial de la Salud.
- ONU: Organización de Naciones Unidas.
- PEI: Proyecto Educativo Institucional
- PIAR: Plan Individual de Ajustes Razonables.
- RLCPD: Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad
- SED: Secretaría de Educación de Boyacá.
- SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje.
- SIMAT: Sistema Integrado de Matrículas.
- SISBEN: Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales
- TIC: Tecnologías de Información y Comunicación.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UPTC: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

*“La inclusión es simplemente el resultado de la exclusión. Entre más grandes sean las barreras que separan a los excluidos, más grande será la aplanadora de la sociedad que las derriba”.*

*El autor*

**Contenido**

Introducción .....	1
Parte I. Perspectiva de la investigación.....	6
Capítulo 1. ¿Qué se busca? .....	6
1.1. Génesis del problema.....	6
1.2. El cuestionamiento.....	18
1.3. Objetivos .....	18
Capítulo 2. La exclusión que lleva a la inclusión .....	19
2.1. La inclusión y la exclusión .....	20
2.2. Cómo se han venido incluyendo a los excluidos .....	23
2.3. La exclusión y la educación.....	31
2.4. Educación Inclusiva.....	35
2.5 Diferencia ente inclusión educativa y educación inclusiva .....	39
Parte II. ¿De dónde viene y hacia dónde va la educación inclusiva? .....	48
Capítulo 1. Algunas estrategias que buscan cerrar el camino de la exclusión escolar .....	48
1.1. Políticas públicas educativas para grupos vulnerables .....	53
1.2. La educación especial .....	57
1.3. La inclusión educativa .....	61
1.4. Otras políticas educativas para contrarrestar la exclusión escolar.....	63
1.5. Intentos por proponer políticas de inclusión en el departamento de Boyacá.....	73
1.6. Formación docente para la diversidad en Colombia.....	75
Capítulo 2. Análisis de las políticas públicas actuales de inclusión en Colombia.....	77
2.1. Sistema integrado de matrículas - Simat.....	90
Parte III. El camino a seguir .....	99
Capítulo 1. ¿Cómo se desarrolló y dónde? .....	99
1.1. Provincia de Márquez .....	103
Capítulo 2. Unidades informativas .....	107
2.1. Unidad de análisis .....	107
2.2. Unidad de trabajo.....	109



2.3. Procedimiento .....	110
2.4. Instrumentos.....	111
2.5. Selección de la muestra.....	114
Parte IV. ¿Qué está pasando con la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez? Resultados .....	120
Capítulo 1. Análisis de los PEI y manuales de convivencia.....	120
Capítulo 2. ¿Quiénes fueron las y los estudiantes que participaron?.....	132
2.1 Según barreras de aprendizaje .....	132
2.2. Según edad.....	133
2.3. Según género.....	134
2.4. Según curso.....	135
2.5 ¿Qué piensan los estudiantes?.....	136
Capítulo 3. ¿Qué perciben las familias? .....	150
3.1. Análisis de las encuestas aplicadas a madres, padres de familia y/o cuidadores.....	150
Capítulo 4. ¿Qué piensan las y los docentes? .....	156
4.1. Análisis de las encuestas aplicadas a las y los docentes de aula.....	156
4.2. Análisis de preguntas abiertas a las y los docentes de aula .....	162
Capítulo 5. ¿Qué piensan las y los directivos docentes? .....	172
5.1. Análisis de las encuestas aplicadas a los directivos docentes.....	172
Capítulo 6. ¿Qué dicen las madres y padres de familia y/o cuidadores? .....	175
6.1 Análisis de las entrevistas realizadas a las madres y padres de familia y/o cuidadores. .....	175
Capítulo 7. ¿Qué dicen las y los docentes?.....	180
7.1. Análisis de las entrevistas realizadas a las y los docentes .....	180
Capítulo 8. Desde los funcionarios de Secretaría de Educación de Boyacá.....	197
8.1. Análisis de entrevista a directivo de Secretaría de Educación de Boyacá, encargado de la educación inclusiva.....	197
Capítulo 9. Muestra de una realidad .....	212
9.1. Análisis de los diarios de campo.....	212
9.2 Cruce de la información.....	223

Parte V. Aspectos que podrían tenerse en cuenta para el mejoramiento de la aplicación de la política de educación inclusiva, en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá.....	230
Parte VI. Conclusiones.....	241
Referencias.....	250
Anexos .....	263

**Lista de Tablas**

Tabla 1. Estadística de las personas que presentan algún tipo de discapacidad en Boyacá .....	8
Tabla 2. Estadísticas, población colombiana en discapacidad y/o posible vulneración de sus derechos .....	9
Tabla 3. Instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, Boyacá, con número de estudiantes 2019.....	108
Tabla 4. Instituciones educativas en las que se realizó la investigación.....	110
Tabla 5. Muestra de estudiantes por municipios.....	115
Tabla 6. Muestra de docentes, padres de familia y/o cuidadores, y directivos docentes por municipios.....	116
Tabla 7. Muestra de docentes para la entrevista .....	117
Tabla 8. Muestra de directivos docentes para la entrevista .....	117
Tabla 9. Muestra de padres madres de familia para la entrevista .....	118
Tabla 10. Análisis de los PEI y manuales de convivencia de las instrucciones educativas intervenidas – Nuevo Colón.....	121
Tabla 11. Análisis de los PEI y manuales de convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Tibaná.....	122
Tabla 12. Análisis de los PEI y manuales de convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Viracachá .....	123
Tabla 13. Análisis de los PEI y manuales de convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Rondón.....	124

Tabla 14. Análisis de los PEI y manuales de convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Jenesano .....	125
Tabla 15. Análisis de los PEI y manuales de convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Ramiriquí .....	126
Tabla 16. Análisis de los PEI y manuales de convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Turmequé .....	127
Tabla 17. Análisis de los PEI y manuales de convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Boyacá.....	128
Tabla 18. Análisis de los PEI y manuales de convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Ciénega.....	129

**Lista de Figuras**

Figura 1. Ubicación de la provincia de Márquez.....	104
Figura 2. Porcentaje de estudiantes incluidos que contestó la encuesta. ....	133
Figura 3. Porcentaje estudiantes grupo incluidos según edad.....	134
Figura 4. Porcentaje estudiantes grupo incluidos según género. ....	134
Figura 5. Porcentaje estudiantes grupo incluidos según curso donde se encuentran.....	135
Figura 6. Porcentaje comparativos de las respuestas entre los dos grupos de estudiantes, primer bloque de preguntas. ....	136
Figura 7. Porcentaje comparativos de las respuestas entre los dos grupos de estudiantes, segundo bloque de preguntas. ....	139
Figura 8. Porcentaje comparativo de las respuestas entre los dos grupos de estudiantes, tercer bloque de preguntas. ....	141
Figura 9. Porcentaje comparativos de las respuestas entre los grupos de estudiantes, cuarto bloque de preguntas. ....	144
Figura 10. Porcentaje de padres, madres y/o cuidadores que diligenciaron la encuesta y que sus hijas e hijos a cargo presentan alguna barrera para el aprendizaje. ....	150
Figura 11. Porcentaje de padres, madres y/o cuidadores que diligenciaron la encuesta según su grupo etario. ....	151
Figura 12. Porcentaje de respuestas de las preguntas 1 a la 7 de los padres, madres y/o cuidadores. ....	152
Figura 13. Porcentaje de respuestas de las preguntas 8 a la 14 de los padres, madres y/o cuidadores. ....	154

Figura 14. Porcentaje de estudiantes que presentan una o varias barreas del aprendizaje. ....	157
Figura 15. Porcentaje de docentes de aula que respondieron la encuesta de acuerdo con su grupo etario. ....	158
Figura 16. Porcentaje de las preguntas número uno a la cinco, que respondieron docentes de aula. .....	158
Figura 17. Porcentaje de las preguntas número seis a la diez, que respondieron docentes de aula. .....	159
Figura 18. Porcentaje de las preguntas número once a la quince, que respondieron docentes de aula.....	161
Figura 19. Porcentaje de las preguntas número uno a la seis, que respondieron los directivos docentes.....	172
Figura 20. Porcentaje de las preguntas número siete a la doce, que respondieron los directivos docentes.....	173
Figura 21. Porcentaje de los directivos docentes frente al trabajo de los organismos externos para la educación inclusiva. ....	174

**Lista de Anexos**

Anexo 1. Tasa de personas con discapacidad por 100.000 habitantes, según municipio de residencia .....	263
Anexo 2. Autorización emitida por la Secretaría de Educación .....	264
Anexo 3. Estadística estudiantes en situación de vulnerabilidad provincia de Márquez.....	265
Anexo 4. Formato, Diario de campo.....	267
Anexo 5. Cuestionario a estudiantes .....	268
Anexo 6. Cuestionario a padres o madres.....	269
Anexo 7. Cuestionario a docentes.....	271
Anexo 8. Cuestionario a directivos.....	274
Anexo 9. Entrevista funcionario SED.....	276
Anexo 10. PM. 1 .....	287
Anexo 11. PM. 2 .....	288
Anexo 12. PM. 3 .....	289
Anexo 13. PM. 4.....	290
Anexo 14. PM. 5 .....	291
Anexo 15. PM. 6.....	293
Anexo 16. PM. 7 .....	295
Anexo 17. PM. 8.....	298
Anexo 18. D.9.....	300
Anexo 19. D.10.....	302
Anexo 20. D.11 .....	305

Anexo 21. D.12 .....	308
Anexo 22. D.13 .....	311
Anexo 23. Entrevista funcionario SED.....	314
Anexo 24. D.15 .....	317
Anexo 25. D.16 .....	320
Anexo 26. D.17 .....	323
Anexo 27. D.18 .....	327
Anexo 28. D.19 .....	329
Anexo 29. D.D. 20 .....	332
Anexo 30. D.D.21 .....	334
Anexo 31. Diario de campo O. 22 .....	337
Anexo 32. Diario de campo O. 23 .....	339
Anexo 33. Diario de campo O. 24 .....	340
Anexo 34. Diario de campo O. 25 .....	341
Anexo 35. Diario de campo O. 26 .....	342
Anexo 36. Diario de campo O. 27 .....	343
Anexo 37. Diario de campo O. 27 .....	344
Anexo 38. Diario de campo O. 29 .....	345
Anexo 39. Entrevista funcionario SED.....	346
Anexo 40. Informe al MEN 2017-2018.....	357
Anexo 41. Sistematización de instrumentos .....	364



Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación.

*La Educación Inclusiva en la Provincia de Márquez, departamento de Boyacá – Colombia. El primero del salón, el último de la fila.* Autor: Wilmar Ángel Ramírez Valbuena, Directora:

Doctora Luisa Amézquita Aguirre. Tunja, junio de 2020.

### **Resumen**

La presente tesis doctoral, titulada: La Educación Inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá – Colombia, busca comprender la forma en que las comunidades de las instituciones educativas públicas de dicha provincia, han implementado las Políticas de Educación Inclusiva, abarcando desde los intentos sociales que se han realizado para permitir a todos los ciudadanos el derecho a una educación de calidad, hasta cada uno de los términos y sus diferenciaciones frente a los contextos expuestos, sin desconocer las comunidades educativas implicadas, con el ánimo de establecer los elementos que podrían tenerse en cuenta en el mejoramiento de su aplicación.

Esta investigación persevera en la idea de una educación inclusiva que implique procesos de participación, que parten del núcleo familiar y los espacios educativos que dan cuenta del individuo en su forma de ser, pensar y actuar con los demás; al tiempo que pone en relieve la experiencia y la conciencia como medio para lograr el desarrollo humano. En este sentido, es necesario hacer énfasis en la idea de que la Política Pública de Educación Inclusiva requiere tener en cuenta los contextos, para, de esta forma, actuar acorde a las necesidades y diferencias de los estudiantes, buscando una escuela en la diversidad que acepte la diferencia, donde todos puedan expresarse y participar en la creación de un mundo mejor, donde confluyan las

capacidades y las dificultades que trae esta nueva apertura a lo desconocido, a lo que estuvo oculto pero que siempre se supo que existía.

La presente investigación se sitúa en el enfoque cualitativo, en conjunción con la visión de Strauss y Corbin (2002), se apoya en el método etnográfico para el desarrollo; mediante técnicas descriptivas e interpretativas, obteniendo un conocimiento interno de las comunidades educativas de los colegios públicos de la provincia de Márquez.

El bagaje de información obtenido se abordó desde los estudiantes, docentes, directivos, madres y padres de familia, así como también desde una mirada a los PEI y Normas de Convivencia de las instituciones intervenidas. Todo lo anterior permitió configurar un esbozo para una propuesta en el desarrollo de la Educación Inclusiva en la provincia de Márquez del departamento de Boyacá – Colombia, en un *complexus* que invita a ver la escuela, como un lugar más solidario, más tolerante, más diverso, y finalmente, más humano; donde todos puedan expresarse, participar y crear un mundo mejor, juntando las capacidades y las dificultades que trae esta nueva apertura para unir en la diversidad y aceptar en la diferencia, y no se observe “ser los primeros del salón, pero en realidad, los últimos de la fila”.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación. *La Educación Inclusiva en la Provincia de Márquez, departamento de Boyacá – Colombia. El primero del salón, el último de la fila.* Autor: Wilmar Ángel Ramírez Valbuena, Directora: Doctora Luisa Amézquita Aguirre. Tunja, junio de 2020.

### **Abstract**

This doctoral thesis entitled Inclusive Education in the Province of Marquez in Boyacá's department – Colombia looks to understand inclusive public policies in public institutions in the Marquez department in Boyacá. It starts with the social attempts that have been developed to allow all citizens the right to receive quality education. The thesis moves from the understanding of each one of the concepts and its differentiations in the contexts given, considering the educative communities to conclude with a proposal for the improvement of such a policy.

This research fosters the idea of inclusive education as a process that implies participation from families and educative spaces that account for the individual as a human being who thinks and acts in accordance with the others. It also highlights experience and awareness as a means to achieve human development. As such, it is necessary to emphasize the idea that public policies related to inclusive education require the comprehension of contexts so that they can really account for the needs and differences of each student. Then, it ought to look for a diversity that accepts differences and allows the participation and expression from the community to achieve a better world. In this way, all those capacities and difficulties that were hidden but well known are given a voice.

The aforementioned was achieved based on the qualitative paradigm addressed Anselm Strauss y Juliet M. Corbin (2002) who contributed to the ethnographic methods in research through descriptive and interpretative techniques to have an inner understanding of educative communities in public schools in the Marquez Province.

The information was collected considering the voices from students, teachers, directives, fathers, mothers and institutional documents such as the PEI and the Code of Conduct. The collected information provided the bases for a proposal aimed at the development of inclusive education in the Marquez province in the Boyaca's department- Colombia. As such, this thesis is an invitation to see the schools as a solidary, tolerant and diverse place. In other words, a much more human place where everyone can participate and build a better world by putting together the capacities and weaknesses of having together diversity and difference. A school where the rights of students with learning barriers are not vulnerable “Be the first in the classroom but the last in the line”.

## Introducción

La temática de: “La Educación Inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá – Colombia; El primero del salón, el último de la fila” seleccionada como tesis doctoral, se encuentra inserta en la Línea de Investigación Universidad y Currículo, del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), RUDECOLOMBIA. Es así que esta investigación asume un diálogo directo con dicha Línea, la cual busca fortalecer comunidades académicas, que reflexionan desde los diversos proyectos que construyen la nación, además de resaltar el papel que ha venido teniendo la Universidad, y en tal sentido, RUDECOLOMBIA (2008) “como un espacio de socialización y formación de personas en libertad y autonomía, con el deseo de proponer y estructurar políticas sociales significativas de acuerdo a la construcción de nación” (p. 12).

A través de esta investigación, se pretende visibilizar a la población que ha sido excluida de un proceso pertinente de educación, dentro o fuera de las aulas de clase, quitándole el derecho de ser parte productiva de la sociedad. Esta última, como elemento unificador del ser humano, ha venido transformándose paulatinamente a lo largo de su historia; los que ayer fueron declarados diferentes y excluidos de toda agrupación por su color, credo, raza, religión, barreras físicas, cognitivas y hasta por su manera de pensar y sentir, hoy reclaman su derecho de igualdad y equidad. Derechos e igualdades que se fortalecen desde la Escuela, como un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad del nuevo ser. Es por ello que la Escuela también ha entrado en ese proceso de mejora, en el camino de ser más humana y menos discriminadora con sus integrantes y con aquellos que no han podido ingresar, pero que deben estar dentro del sistema educativo.

La presente tesis tiene como objetivo comprender la forma en que las comunidades de las Instituciones Educativas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, han implementado las Políticas de Educación Inclusiva. Por medio de su desarrollo se busca analizar las actividades académicas que se llevan a cabo desde las instituciones educativas públicas seleccionadas, de acuerdo con las políticas de inclusión, comprendiendo los puntos de vista de administrativos, docentes, directivos docentes, padres, madres de familia y/o cuidadores y estudiantes, de acuerdo con estos procesos, para finalmente proponer algunos aspectos que podrían tenerse en cuenta en el mejoramiento de la aplicación de la política de educación inclusiva.

Es una investigación de nivel doctoral, asumida con todo el rigor ético, epistemológico y legal, con la objetividad y claridad necesarias en su edificación, formula sugerencias para contribuir a las adecuaciones en la aplicación de las políticas públicas que lleven realmente a una educación de calidad para todos. En este sentido, es una investigación de carácter cualitativo, que aporta una mirada crítica desde la aplicabilidad de una política pública. Según Martínez (2011) “posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva” (p. 11).

En la investigación permeó una superficie de carácter netamente social, haciendo uso, como principal fuente de argumentos, de la comunicación en sus diferentes expresiones, la cual, como lo señala Habermas (2008), construye sociedad y es capaz de superponerse al subjetivismo. Bajo esta premisa se desarrollaron los objetivos propuestos para este estudio, contribuyendo a sustentar el proceso cualitativo del mismo. Teniendo en cuenta este enfoque, se construyeron, validaron y aplicaron instrumentos investigativos como: entrevistas, cuestionarios

y observaciones; dirigidos a administrativos, madres, padres de familia o cuidadores, docentes, directivos docentes y estudiantes.

El grupo de estudiantes se dividió de acuerdo con la información suministrada por el Sistema Integrado de Matriculas (SIMAT), el cual es “una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones” (MEN, 2018). En esta plataforma los estudiantes son catalogados con la posibilidad de estar en dos espacios, los cuales son: considerarlos en posible riesgo de la vulneración de sus derechos reconocidos como: estudiantes con necesidades educativas especiales, población con capacidades excepcionales, población víctima del conflicto y población grupos étnicos. En el otro espacio se considera a todos los estudiantes que no aparecen en ninguna de las anteriores caracterizaciones. Esta división se realizó con el fin de hacer un diálogo directo entre los resultados obtenidos y cada uno de los grupos relacionados.

Para la recolección de los datos se tuvo en cuenta una institución educativa pública por cada uno de los diez municipios que conforman la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. Se buscó analizar los sentires e ideales (Strauss y Corbin, 2002) que genera en cada uno de los actores del proceso educativo el desarrollo de las políticas públicas que impulsan la educación inclusiva, con el propósito de reflexionar en torno a las prácticas escolares que conllevan a una verdadera articulación entre dichas políticas establecidas y las realidades escolares, y frente a la necesidad urgente de una nueva sociedad más humana y por ende más incluyente.

El presente documento se estructura de la siguiente manera: La primera parte aborda el problema de la Política Pública de Educación Inclusiva; los avances o retrocesos que ha generado esta política en las instituciones educativas en relación a la atención a la diversidad y la igualdad. En esta misma parte se presentan los objetivos que guiaron la presente investigación; así como, el hilo conductor de las categorías principales: inclusión y exclusión, haciendo una clara diferenciación y aclaración de los elementos que conforman esta tesis doctoral.

En la segunda parte, se refiere la situación de la educación inclusiva; es decir; de donde viene y hacia dónde va, lo que permitió dar cuenta de algunas estrategias que buscan cerrar el camino de la exclusión escolar. Posteriormente, se presenta un análisis de las políticas públicas actuales de inclusión en Colombia, haciendo todo un proceso histórico de construcción y deconstrucción de la política pública de educación, con el propósito de encontrar el concepto de educación de calidad para todos.

La tercera parte representa el camino a seguir. En este apartado se define y relaciona la provincia de Márquez con la educación inclusiva, presentando la perspectiva paradigmática, el enfoque y el método que orientan el estudio doctoral. De igual forma, se exponen las unidades informativas, o unidades de análisis, definidas para el presente estudio como las representaciones sociales que tienen las comunidades educativas (administrativos SED, estudiantes, docentes, docentes directivos, padres, madres de familia y/o cuidadores). La unidad de trabajo se constituyó a partir de las comunidades educativas de los colegios pertenecientes a los diez municipios de la provincia de Márquez. Igualmente, estos parámetros permitieron definir el procedimiento, los instrumentos y la selección de la muestra.



En la cuarta parte, denominada “Qué está pasando con la educación inclusiva, en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez”, se presenta el proceso de interpretación de los datos obtenidos, a partir de los significados de los informantes clave.

Finalmente, el quinto apartado presenta los elementos que podrían tenerse en cuenta para el mejoramiento de la aplicación de la política de educación inclusiva, en los colegios de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá; contextualizados desde tres tópicos: presupuestal; conceptual y de sensibilización, y formación docente y currículo.

Posterior a este capítulo, se encuentran las conclusiones y los anexos que permiten corroborar la información recopilada.

## **Parte I. Perspectiva de la investigación**

### **Capítulo 1. ¿Qué se busca?**

#### **1.1. Génesis del problema**

El problema que lleva a este estudio nace de la falta de seguimiento a la Política de Educación Inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá; lo que ha generado que se ejecute sin control, de allí la importancia de hacer un análisis de su génesis y orientación, partiendo de postulados globales y nacionales.

Dentro de las nuevas políticas, más humanistas y menos excluyentes, que han venido transformando poco a poco la humanidad, se encuentra la de dar oportunidades por igual a todos, en la búsqueda de un bien común. Colombia no ha sido ajena a estos cambios, lo que genera la pertinencia de hablar bajo una reflexión de estas oportunidades desde la educación.

Para la Constitución Política colombiana de 1991, Colombia es una República Unitaria, dividida en entidades territoriales denominadas departamentos (artículo 286), de los cuales Boyacá es uno de ellos. Boyacá, es un Departamento con 123 municipios y 15 provincias. La provincia de Márquez es una de ellas.

Esta misma Constitución ha sido columna para la construcción de nuevas políticas públicas que buscan erradicar la exclusión escolar, ya que, la escuela es una de varias instancias donde se origina la formación de una sociedad respetuosa en la diferencia y consciente de las necesidades de cada uno. Por consiguiente, es un mecanismo del Estado colombiano, para dar una educación de calidad que garantice la igualdad a sus ciudadanos, y ha permitido generar a través de una Política de Educación Inclusiva, implementada por el Ministerio de Educación

Nacional - MEN y por las Secretarías de Educación, en los diferentes entes territoriales desde el año 2011. Esta política en su contextualización, busca el ingreso de todos al sistema escolar, y asegurar la permanencia y graduación de cada uno de los menores que se encuentran en el territorio colombiano. Sin embargo, pasados varios años de esta implementación, no se ha presentado ningún estudio que demuestre los avances o retrocesos que ha generado esta política en las instituciones educativas, específicamente de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, en atención a la diversidad y la igualdad.

Esta investigación doctoral surge de ese vacío que se encuentra en la puesta en práctica de dicha política y sus resultados, lo que lleva a la necesidad de hacer visibles los cambios que se han generado después de la implementación en el departamento de Boyacá, que en la teoría buscan igualdad de oportunidades para cada uno de los niños, niñas y jóvenes. Bajo esta perspectiva, el MEN ha realizado algunos esfuerzos por categorizar los estudiantes que de una u otra manera presentan algún tipo de barreras para su aprendizaje o se encuentran en posible vulneración de sus derechos, esto se ve reflejado en el SIMAT, de acuerdo con las especificaciones allí establecidas para cada grupo de estudiantes.

No obstante, la educación inclusiva no puede ser solo un tema de estadísticas en la matrícula, sino algo visto como la resignificación de los derechos a aquellos que han sido en algún momento excluidos (Aizencang & Bendersky, 2013), con miras a la construcción de estrategias que puedan potenciar con mayor efectividad la adquisición del conocimiento, como fuente de integración e igualdad de oportunidades. Para minimizar la idea, según Ruiz (2018), “no se está formando para eso...y estar preparados para aquellos que pudiera venir más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos qué es” (p. 25).

En Colombia, y consecuentemente en Boyacá, existen poblaciones e individuos que han sido excluidos de sus entornos y de sus derechos básicos como ciudadanos, entre estos grupos se encuentran: desplazados por el conflicto armado, personas con discapacidad, población afrocolombiana y grupos étnicos. Al respecto, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia, y publicadas por el Ministerio de Salud, en el informe a nivel del departamento la población con alguna discapacidad (ver anexo 1), presenta los siguientes datos:

**Tabla 1**

**Estadística de las personas que presentan algún tipo de discapacidad en Boyacá**

<b>Documento</b>	<b>Número de personas</b>	<b>Equivalente por cada 100.000 personas</b>	<b>Promedio nacional</b>
Sala situacional de las Personas Con Discapacidad (PCD) 2018	42.015	3.2277	2.818

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas - DANE (2018) - Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Adaptado por el autor

A nivel nacional, en la tabla 2, se presenta las estadísticas de la población colombiana en discapacidad y/o posible vulneración de sus derechos, según informes de ACNUR y DANE, del año 2018:

**Tabla 2**

**Estadísticas, población colombiana en discapacidad y/o posible vulneración de sus derechos**

Documento	Informe ACNUR	Informe DANE	Informe DANE	Informe DANE	Total %
Fecha	1985 a 2018	2018	2018	2018	
Población colombiana	Desplazados	Indígena	ROM	Afrocolombiana	
				<b>10,60 %</b>	
<b>48,2 millones</b>	<b>15,97 %</b>	<b>3,40 %</b>	<b>0,01 %</b> ,	<b>Nota:</b> Esta población se encuentra distribuida por sus especificidades sociales en: 50%, reside en la zona rural, 45%, residen en las grandes y medianas ciudades, en los barrios marginados, 5% residen en condiciones satisfactorias	<b>29,98 %</b>

Fuente: ACNUR (2018) - DANE (2018). Adaptado por el autor

Si se hace una sumatoria de cada uno de las anteriores poblaciones que están en posible vulneración de sus derechos, se puede decir que en Colombia para el año 2018 un 29.98 % de la población podía haber sido afectada por la pérdida o la falta del reconocimiento de sus derechos.

Teniendo en cuenta estas estadísticas, es muy importante indagar por las acciones que está desarrollando el Estado para atender a dicha población, en este caso específico, en torno a la educación de calidad; y entender hacia dónde va nuestra sociedad, ya que actualmente no es posible pensar en una sociedad que maltrata o aparta a quienes presentan algún tipo de diferencia a lo establecido por los parámetros sociales o estéticos del momento. El mundo actual debe construir una sociedad que ofrezca respuestas eficaces y organizativas que permitan abordar la diversidad mediante la inclusión; inclusión que, en educación, debe reconocer diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y de evaluación generando estrategias que permitan incluir a los niños y niñas no escolarizados en el proceso formal de educación.

Si hablamos de Colombia como un Estado social de derecho, se debe concebir como una democracia, entre la cual se incluye el acto de garantizar los procesos de educación para cada uno de sus ciudadanos, ya que no puede existir una democracia sin el reconocimiento de los derechos a todos los grupos excluidos y vulnerables de un país. En este sentido, Terigi (2009) plantea la educación inclusiva como “una condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación” (p. 5); por lo que, para cada una de las deficiencias y diferencias que se puedan presentar, la educación inclusiva debe generar condiciones de mejoramiento en los procesos educativos de todos, en especial de aquellos miembros de la sociedad que más lo necesitan y que, en algunos casos, ya fueron excluidos.

Barrio de la Puente (2009) realiza un análisis de las directrices que Naciones Unidas, a través de la Unesco, establece para todos los países que suscribieron la educación inclusiva unas directivas gubernamentales y burocráticas de cara a normativas que entran en choque con los valores que desea implementar la educación inclusiva en cada uno de esos Estados, lo que dificulta la apropiación de una educación sin barreras. Frente a esto, Skliar (2008) menciona que se puede estar perdiendo la propuesta de una educación inclusiva, en medio de la brecha que se ha generado entre la razón jurídica especificada por derechos fundamentales, la educación igualitaria, la escuela para todos, el educar para la diversidad y la propuesta real de inclusión. Tantas propuestas y proyectos políticos pueden llevar a perder la esencia de lo que se busca: la igualdad y equidad para todos.

Por eso, es importante encontrar una articulación entre las políticas de educación inclusiva y las actividades reales dentro del aula de clase. La esencia está en mostrar una disposición abierta a lo nuevo, a lo diferente, a enseñar y aprender del otro, de allí la importancia

de que estas políticas deban ser construidas, presentadas, socializadas y puestas en funcionamiento con toda la comunidad implicada. Por ello, Francisco & Moliner (2011) hacen referencia a la importancia de una escuela inclusiva, que permita una reestructuración de los cimientos políticos con el único propósito de dar respuesta a la igualdad de oportunidades en el desarrollo de un modelo de educación, basado en una pedagogía capaz de incluir y aceptar las diferencias, dentro de un marco de adaptaciones curriculares y estructurales desde la misma escuela.

La exclusión que se presenta actualmente no es un hecho reciente, ya que en Colombia, desde la época de la conquista y la colonia se han generado grandes abismos que han privilegiado a algunas clases sociales, géneros, etnias, razas y ubicaciones, lo que ha llevado a separar algunos grupos humanos de otros; esto ha construido un camino que convierte a unos en incluidos y a otros en excluidos, limitando los accesos. Al respecto, Castro (2005) afirma:

Limitado el acceso de los indios, negros y mestizos a la educación ofrecida por la Iglesia y desvirtuada la necesidad de aprender o enseñar las lenguas indígenas, se fue construyendo un muro alrededor de la cultura letrada, marcado por valoraciones de tipo étnico. La etnia blanca dominante estaba decidida a impedir la incursión de las castas en el sacrosanto recinto del conocimiento, salvando para sí el exclusivismo del trabajo intelectual (p. 117).

Dicho lo anterior, con el paso del tiempo y la búsqueda de una mejor sociedad, surgieron varios conceptos que pretenden realizar una disminución de estas brechas en los entornos sociales, especialmente en la educación. Desde la legislación nacional y local se han plantado algunos cimientos que permiten unificar y reclamar el derecho a la igualdad y a la equidad para todos los ciudadanos en cada una de las actividades que conllevan a una sociedad en derecho.

Actualmente en Colombia la poca autorregulación y seguimiento que tiene el Estado en la implementación y seguimiento de las políticas públicas, refleja el desconocimiento por parte de los planificadores de las mismas, frente a sus resultados; es el caso de la Política de Educación Inclusiva, la cual no presenta un seguimiento serio y continuo que dé cuenta de la puesta en práctica de la misma, en dos de sus principales aspectos; el académico y el social. En lo académico es importante revisar los avances o retrocesos que se han presentado después de la aplicación de dicha política; en lo social es fundamental indagar por el nuevo estudiante que se está formando en las aulas de clase, compartiendo y aprendiendo con pares dentro de la diferencia, ya que es claro que dentro del prácticas educativas de calidad se deben desarrollar de la mano los dos conceptos; académico y social.

El objetivo de asistir a un proceso formal de educación no es solo recibir conocimientos, sino también compartir otras experiencias, gustos, costumbres, creencias y vivencias, que permitan mejorar cada día el sentido de solidaridad y respeto, para contribuir con un mejor vivir en sociedad con nuestros pares y con la naturaleza, en la aceptación de la diferencia. Para que esto sea posible, se hace necesario, como mencionan las investigadoras Sacavino y Candau (2014) “reinventar la escuela.... proponiendo un multiculturalismo abierto e interactivo que acentúa la interculturalidad por considerarla la más adecuada para la construcción de sociedades democráticas e inclusivas que articulen políticas de igualdad con políticas de identidad” (p. 210).

En busca de esa fórmula de la calidad que pretende la educación inclusiva; corresponde proveer respuestas a la aceptación dentro de la diferencia en las instituciones educativas, para lo cual se debe dar muestra de procesos de socialización y entendimiento entre todos, permitiendo pasos a una nueva cultura del respeto por la diferencia. Dicha diferencia está marcada por varias



categorías que ha determinado el Ministerio de Educación Colombiano y de las cuales da cuenta el SIMAT. Ese reconocimiento a la diferencia que ya visibiliza el Ministerio de Educación Nacional y da cuenta de la diversidad en la que están sumidas las instituciones educativas actualmente, da fuerza a la educación como lo mencionan Trimiño y Amézquita (2018) “el sistema educativo se erige como un elemento clave para reforzar la reflexión, formación, puesta en marcha y acompañamiento de estos temas” (p. 106).

Acorde con ello, la vía a seguir es aceptar que somos incompletos, solo así se permitirá construir caminos que lleven a la asimilación del hecho de que todos tenemos derecho a una educación de calidad en el multiculturalismo, “Aumentar la conciencia de incompletud cultural es una de las tareas previas a la construcción de una concepción emancipadora y multicultural de los derechos humanos” (De Sousa Santos, 2006, p. 446).

Ahora bien, la falta de seguimiento a la política de inclusión y, en especial, a su objetivo fundamental, el cual persigue una educación de calidad para todos, genera muchas incógnitas, lo que puede llegar a convertirse en una puerta giratoria que permite el ingreso, pero que lleva también a una salida inmediata, tal como lo menciona Skliar (2008):

Pues “abrir” supone “abertura”, “apertura”, una abertura y una apertura del sí mismo (repetido, encerrado) hacia lo otro, apertura hacia lo que viene del otro, apertura hacia la existencia del otro.....la imagen de inclusión a puertas abiertas, la imagen de inclusión y las puertas giratorias y la imagen de inclusión y las puertas con detectores de metales (p. 13).

Esa misma puerta giratoria es aquella que está casi implícita en nuestra legislación y organización gubernamental, ya que aparentemente aporta las herramientas de igualdad para hacer asequibles las oportunidades sin importar las diferencias de los ciudadanos, sin embargo, al

momento de implementarlas, terminan por tener un efecto contrario. Por eso es de suma importancia tener claro el concepto de educación inclusiva, planteado desde el contexto internacional.

En los últimos años, exponentes como Echeita (2002), en su libro: “Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusión”, ha trazado una nueva ruta, reflejada en una propuesta que abre las puertas para generar oportunidades de igualdad dentro del aula de clase para todos los niños, niñas y jóvenes, buscando ese anhelo de toda la humanidad.

Por otra parte, al situarnos en el contexto regional, se evidencia que desde el año 2011, el departamento de Boyacá, ha realizado varios intentos por implementar un acercamiento a la educación inclusiva en las instituciones educativas de la entidad territorial, las cuales ofrecen los niveles de: preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media. Sin embargo, no se ha observado la participación de las comunidades implicadas para la construcción de esas iniciativas gubernamentales, lo que genera, en varios casos, que padres y madres de familia, docentes, docentes directivos y estudiantes sientan que se trata de una ilusión que muchas veces no cubre sus expectativas. Como lo menciona Glendining (1991):

Las políticas económicas y sociales de la última década, han hecho poco por mejorar la vida de los discapacitados, y mucho por empeorarla. A pesar de la retórica de “proteger” a los que más lo “merecen”, a los “vulnerables” o “necesitados”, gran parte de esa protección ha sido ilusoria (p. 16).

Entre algunos de esos acercamientos que ha realizado el departamento de Boyacá en la búsqueda de una educación inclusiva, se encuentran: la ordenanza 005 de 2011, emitida por la honorable Asamblea del Departamento, la cual constituye la “Política pública para la inclusión social de las personas con discapacidad en Boyacá para el periodo 2010 – 2020; de igual forma,

el Convenio Interinstitucional número 644 de 2016, firmado entre la Secretaría de Educación de Boyacá y la fundación Neuroharte, bajo el lema “Boyacá dice sí a la educación inclusiva”, en el cual, según el documento, se capacitaron docentes y se realizó un acompañamiento a los estudiantes con dificultades y/o talentos excepcionales; así como el cumplimiento de políticas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, las cuales han permitido iniciar un camino un poco demorado y en algunas ocasiones con dificultades en búsqueda de esa educación tan anhelada para todos.

De manera específica, en la provincia de Márquez, del departamento de Boyacá, la educación inclusiva se muestra como un programa impulsado por la Secretaría de Educación de Boyacá, para todas las instituciones educativas que están bajo su cobertura, con el lema “Boyacá dice sí a la Educación Inclusiva”, no obstante, se observan algunas falencias y descontentos por parte de la comunidad implicada.

Otro sistema que buscaba la inclusión de todos los niños y niñas en el aula de clase, especialmente en las instituciones educativas del sector rural del departamento es la metodología Escuela Nueva, que tiene por objetivo, fortalecer la cobertura, la sostenibilidad y el mejoramiento de los procesos de la educación urbana y rural, por parte del docente multigrado. Esta ha sido una alternativa utilizada por el estado colombiano para dar cumplimiento en los sectores rurales a los cinco años de obligatoriedad en primaria y uno en preescolar que exige la ley. El modelo Escuela Nueva consiste en que un docente asuma la direccionalidad de los estudiantes inscritos en los seis cursos, en todas las asignaturas. En este modelo es importante que en el aula de clase las relaciones interpersonales en todas las direcciones sean entendidas no

solo como elemento constructivo del proceso de enseñanza, sino también como objetivo y contenido a desarrollar.

El diseño y aplicación de cualquier política pública de educación en Colombia debe atender las estipulaciones que señala la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994; la cual establece los documentos de seguimiento y análisis que guían los parámetros que se deben tener en cuenta en cada institución educativa, haciendo la salvedad de que muchos de estos documentos son construidos mediante acuerdos entre las comunidades educativas, con el ánimo de facilitar un desarrollo adecuado de los procesos de enseñanza aprendizaje. Documentos como el PEI, los planes de estudio, la planeación de clases, los Planes Individuales de Ajustes Razonables - PIAR, observadores del estudiante y otros que se producen para hacer la planeación y seguimiento, pueden contribuir a enriquecer la investigación ya que reflejan el sentir de la comunidad, al tiempo que se constituyen en las pruebas que presentan las instituciones educativas, tanto interna como externamente, para dar muestra de los cambios generados tras la implementación de las políticas públicas de educación. En el seguimiento de estas políticas no solo es importante el análisis de la documentación legal pertinente y de los resultados académicos, sino también la observación de cada uno de los actores en el proceso, al igual sus opiniones frente a los resultados de la implementación.

Por lo anterior, este estudio doctoral ha escudriñado en la implementación de una política de educación inclusiva en las instituciones educativas de la zona de Márquez en el departamento de Boyacá. El desarrollo de esta política ha pasado por varias etapas que poco a poco se han venido complementando, con el fin gubernamental de lograr una educación de calidad que permita el ingreso, permanencia y graduación de todos los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo,

dicha política no fue elaborada teniendo en cuenta las necesidades y expectativas que tenían los miembros de las comunidades educativas, lo que ha generado desaciertos e inconformismos de algunos de los involucrados.

En este sentido, tampoco existe un procedimiento para el seguimiento a dicha política, lo que no ha permitido una retroalimentación a las comunidades educativas e incluso al mismo MEN. En algunas comunidades educativas se cree que la política de educación inclusiva busca incluir exclusivamente a los menores con habilidades diversas o barreras del aprendizaje para el desarrollo de competencias laborales, con el único fin de que ingresen al mercado competitivo. No obstante, no es posible entrar en una competencia y esperar los mismos resultados en el mismo tiempo, ya que no se trata de competir sino de actuar en un mundo lleno de retos y obstáculos que propone el día a día. En concordancia con lo anterior, el investigador en estos temas Oliver (1996) afirma que:

Es como si quisiéramos que se cambiasen las reglas de juego, de manera que pudieran jugar con los demás, más que cambiar el juego. Naturalmente, el problema es que, si el juego consiste en el individualismo posesivo en una sociedad que se rige por la competición y la desigualdad, las personas con discapacidad estarán inevitablemente en posición de desventaja, sin que importe como cambien las reglas del juego (p. 51).

A pesar de que se encuentra establecida la debida legislación, así como su implementación teórica de la política pública de educación inclusiva en el departamento de Boyacá, se observa una cantidad de variables que nunca fueron tomadas en cuenta a la hora de construir dicha política, por tal razón esta investigación hace un análisis de la forma cómo se

están interpretando los cambios que lleva consigo la implementación de esta política pública en las instituciones educativas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá.

## **1.2. El cuestionamiento**

Con el aliciente de que los resultados permitan establecer criterios que contribuyan a la implementación de estrategias para el fortalecimiento de la educación inclusiva en la provincia seleccionada para el presente estudio, se propuso responder el siguiente cuestionamiento:

¿Cómo las comunidades educativas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, han implementado las políticas públicas de educación inclusiva?

## **1.3. Objetivos**

### *Objetivo General*

Comprender la forma en que las comunidades educativas de las instituciones públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, han implementado las políticas de educación inclusiva.

### *Objetivos Específicos*

- Identificar el desarrollo de las acciones de inclusión en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá.
- Reconocer los puntos de vista de administrativos, docentes, directivos, padres, madres de familia y/o cuidadores y estudiantes de las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, frente a los procesos de inclusión educativa.

- Proponer aspectos a tener en cuenta para el mejoramiento de la aplicación de la política de educación inclusiva, en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, departamento Boyacá.

## **Capítulo 2. La exclusión que lleva a la inclusión**

Este capítulo busca indagar en lo más profundo de la literatura no solo para encontrar un pensamiento teórico, sino para tratar de llegar a la relación directa entre los términos, los sujetos y las subjetividades, como lo menciona Zemelman (2016) en su libro *Pensar teórico y pensar epistémico*: “porque la razón humana ha podido pensar en contra de la razón [...] así como un país no tiene un solo pasado, tampoco tiene un solo futuro” (p. 45). Así, la interpretación de los referentes conceptuales no solo realizará una descripción de los términos inherentes, además se buscarán alternativas y diversas maneras de sentir y pensar, como indica Boaventura de Sousa Santos (2010) en sus premisas ecológicas “de sentir pensando - de pensar sintiendo”; ya que es muy significativo el imaginario de cada uno de los implicados: administrativos, directivos, madres, padres de familia y/o cuidadores, estudiantes, maestras y maestros.

Es importante mencionar que esta es una investigación que hace análisis a una política pública sobre educación inclusiva y de las actividades pedagógicas cotidianas que de ella se derivan. En este sentir, el ámbito educativo no se es ajeno a todos los factores sociales humanos, por eso cuando se analiza y se comienza a divagar sobre las estrategias que se pueden utilizar para incluir a los excluidos en el sistema escolar, se deben tener en cuenta los componentes pedagógicos, sociales y cognitivos como ejes del seguimiento de dichas políticas.

A continuación, se presentan los conceptos que le dan vida al objeto de estudio, a partir de las perspectivas de diversos autores, con la finalidad de tener un mayor espectro del tema.

## **2.1. La inclusión y la exclusión**

La inclusión es resultado de la exclusión. Cada causa tiene un efecto, las acciones que se desarrollan en todos los ámbitos conducen a respuestas que son acordes a estas mismas, es por eso que las acciones que llevaron a la exclusión social de muchas personas y grupos sociales por causa de su raza, creencia, nacionalidad, pertenencia política, barreras físicas, barreras de aprendizaje, entre otras, terminaron generando procesos de inclusión para estos mismos grupos de personas, con el ánimo de incorporarlas nuevamente a los procesos sociales con todas sus oportunidades e igualdades, sin ningún otro interés que contribuir a su desarrollo como elementos productivos y de derechos.

En este sentido, el anhelo de toda sociedad es mejorar cada día, y no se mejora quedándose en el pasado y repitiendo lo que ya se vivió, por eso, como lo menciona Adorno (1998) “es necesario superar el pasado y el pasado solo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas” (p. 29). Por eso, en la actualidad hay que eliminar todas las prácticas de exclusión, más aún en la educación, donde se debe hablar de una escuela que contribuya a transformar la misma humanidad; con oportunidades críticas, plurales y multiculturales, dentro de la diferencia.

La educación es un proceso de unidad social, que no solo depende de la escuela como un sistema organizado y administrado por niveles, también existe una influencia natural y social, donde las relaciones e interrelaciones entre los seres humanos definen los principios y límites de la persona, esto lleva a que cada estudiante sea el resultado de un entorno socio-cultural que lo acompaña en todo su desarrollo, construyendo una influencia en él.



La inclusión se entiende como un enfoque que contribuye a responder a la diversidad y a las diferencias individuales, aceptando esas diferencias no como un problema sino como oportunidades para crecer como sociedad (Unesco, 2005).

La inclusión en el proceso educativo nace también de la existencia de la exclusión. En la introducción del libro *La ciudad de los niños*, Tonucci (2003) hace un recuento de la importancia de volver a incluir a los niños y niñas en el espacio que se merecen en la sociedad y sobre todo en ese nuevo mundo de cemento y automóviles que ha invadido cada esquina, cada parque, que lo ha convertido en un gran parqueadero, desplazando y a la vez excluyendo el derecho a ser niño o niña, a jugar en las calles, o asistir a una escuela para tener la oportunidad de aprender lo que solo se vive una vez.

Habría que decir también, que se excluye por el color, la edad, el género, su entorno social, la manera de vestir, entre otros; al igual, se incluye por estos mismos motivos. Desde que existe la sociedad, existe la exclusión en cada uno de sus procesos, por eso hay que tomar la decisión de intervenir ya. Boaventura de Sousa (2010) afirma que hay que intervenir el presente más allá de aquel que hizo de él lo que es hoy.

El término exclusión surge en los países del centro de Europa, en la crisis de los años setenta en el desarrollo del Estado de Bienestar. El francés René Lenoir (1974) usó el término para señalar la población que vivía en zonas afligidas que pasaba por hambrunas o guerras. El término hace parte de la literatura sociológica de la desigualdad, sin embargo, el sociólogo Castell (2010), propuso cambiar el término por “desafiliación”, pero esta propuesta tuvo poco éxito. De igual manera Paugam (1991) propone el término descalificación. Para otros autores como Karsz (2004): “la «exclusión» es una categoría sobre determinada desde demasiados

discursos y prácticas poco coordinadas, pluridisciplinar y pluriprofesional, en países francófonos e hispanohablantes” (p. 133).

Por otra parte, la autora Tezanos (1982) define la exclusión como la consideración de las condiciones de vida, dentro de un contexto de derechos laborales, políticos, sociales, religiosos y económicos enmarcados en un estado de bienestar, acogidos y legislados. La misma autora resalta que para ese momento ya se estaba en graves riesgos de desigualdades sociales, lo cual dio como resultado la exclusión social.

Conviene subrayar que la exclusión escolar y la exclusión social son dos factores que se encuentran íntimamente ligados, ya que uno conlleva al otro. Hay una relación directa en los campos: académico, laboral y económico, estos tres son fundamentales en el ámbito de la integración social. De esta manera, desde el contexto escolar actual se pueden combinar y profundizar factores que tienen el alto riesgo de generar lineamientos que conlleven a procesos de exclusión escolar que más adelante llevarán a la exclusión social. Bajo este contexto, Escudero (2002) señala “la exclusión escolar (...) va de la mano de formas previas de exclusión social” (p. 139).

Bajo estos parámetros, es muy importante diferenciar los términos inclusión e integración, los cuales se pueden complementar, pero cada uno busca propósitos diferentes. Algunos lineamientos que ha presentado el *Manual para la integración de personas con discapacidad en educación de México* (ANUES, 2000), publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, demuestran algunas de esas diferencias:

- La integración invita a que el alumno ingrese al aula, mientras que la inclusión propone que forme parte del grupo; es decir, que pertenezca y todos sean parte del todo.

- La integración pretende que los estudiantes excluidos se inserten a la escuela ordinaria, mientras que la inclusión “incluye a todos”, y todos son todos, tanto en el ámbito educativo, físico como social.
- La integración se centra en el apoyo a los estudiantes con habilidades diversas; la inclusión atiende la diversidad, “incluyendo” todas las habilidades, la inclusión se puede centrar en las capacidades de las personas.

A diferencia de los anteriores conceptos, el incluir implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones.

Es importante hacer un recuento de algunos procesos por los que ha pasado la historia de la humanidad, en búsqueda de estrategias, alternativas y políticas, para incluir a los individuos y grupos que de una u otra forma han sido excluidos de la sociedad.

## **2.2. Cómo se han venido incluyendo a los excluidos**

A la par con la historia de la humanidad, se han dado avances en procesos formativos para la educación de personas en vulnerabilidad. A continuación, se presenta una breve reseña de estos procesos y los pedagogos que han abierto camino para grandes cambios, con el ánimo de facilitar esta incorporación al mundo social.

En las primeras etapas de la humanidad, la educación se centraba en el desarrollo de la guerra y las artes, Melero (1990) describe en su libro, *Así vivían en la antigua Grecia*, cómo la gimnasia se valoraba en la formación del nuevo ciudadano y solo se permitía la asistencia de los hombres a los escenarios de enseñanza. A la mujer se le excluía por completo de los procesos de enseñanza estructurada, relegándola al trabajo de casa. Además, para asistir a estos escenarios

era requisito indispensable no presentar ningún tipo de discapacidad, lo cual generaba una exclusión de aquellas personas con limitaciones. También en los libros sagrados como la *Biblia* ya excluían a las mujeres, marginándolas únicamente a funciones de mantenimiento de la casa. Igualmente, en el círculo más cercano de Jesús, contaba con doce apóstoles, pero no formaba parte ninguna mujer, quienes eran comparadas con los esclavos, por lo cual se entendía que no tenían derechos de ninguna índole.

Platón, por su parte, en su escrito *La República*, buscaba un sistema social perfecto y daba a la mujer igualdad frente al hombre; sin embargo, para el entorno social de ese momento fue absurdo, ya que, para ese entonces, la mujer era un objeto de razón. Para Aristóteles, la mujer no ocupaba un lugar importante; únicamente el de la reproducción, como base para la familia, puesto que consideraba que cada género tenía roles específicos a partir de su naturaleza; tampoco se le permitió a la mujer el aprendizaje, ya que, para él, la virtud más importante de una mujer era el silencio, al igual que la sumisión.

Ya en la Edad Media se crearon algunos centros educativos para la preparación de religiosos, desde luego varones, y por ningún motivo se permitía el ingreso a estas instituciones de personas con discapacidades, a las cuales se les consideraba como un castigo divino. Con frecuencia estas personas eran abandonadas en bosques o territorios hostiles. Por estos siglos, se formaron universidades incipientes, como la de Salamanca, en España, y la de Bolonia en Italia; sin embargo, el derecho a formarse en estas universidades era para las personas con más recursos económicos de la época o aquellos que encontraban apoyo por parte de un mecenas; este estilo de pedagogía estaba basado en la exclusión total de las clases menos favorecidas.

En el documento cinematográfico inspirado en las obras *Historia Calamitatum* y *Cartas de Abelardo y Eloísa, Robado al cielo*, de Donner (1988), se resume el modelo educativo de este periodo histórico, en el cual la formación académica era impartida por religiosos y no era bien visto que la mujer recibiera una educación formal, a tal punto que las pocas mujeres, como Eloísa, que pudieron educarse, escondían sus conocimientos para que la sociedad de aquel entonces no las juzgara.

Durante el periodo del renacimiento, la educación se centró en el estudio de los clásicos y las matemáticas, se exploró en las ciencias, la historia, la música y la geografía. Algunas pautas que los docentes de esta época sembraron, se convirtieron en metodologías que perduraron por muchos años. Según un estudio realizado por para la Organización de los Estados Americanos - OEA, en este periodo se crearon las primeras universidades en América, sin embargo, continuaba siendo una educación excluyente y seleccionadora solamente para hombres de clase alta y religiosos. La influencia de la iglesia católica era dominante, ya que ellos tenían el poder de decidir quién podía ser educado y quién no.

Más adelante, en el siglo XVIII, Rusia fue el primer país que inició con un sistema escolar sistematizado y estructurado formalmente, a través del método monitorial, en el cual se enseñaba a grandes grupos con un maestro y varios monitores. Esto abrió la posibilidad de educación en masa, pero aún sin evidencia de inclusión de mujeres o discapacitados. En este siglo, Jean Jacob Rousseau, en su libro *el Emilio o la Educación*, escrito en el año 1772, expresa directamente que la educación inicial debe ser impartida por la madre, quien debe permanecer en el hogar y ocuparse de estos menesteres personalmente. Además, dio importancia al estudio de la naturaleza y de las sociedades por mera observación directa.

Más adelante, a comienzos del siglo XIX, se dudaba todavía de que el niño con dificultades fuera capaz de recibir educación; no obstante, se alcanzaron grandes avances de manera individual con personas no videntes y no oyentes, esto se consideró como un gran progreso en los niños y niñas calificados como deficientes sensoriales. Vygotsky, luego de varias observaciones, concluyó que el niño se forma más fácilmente a través del juego y no con los métodos establecidos de aula cerrada que eran los que se estaban imponiendo por esa época, de esta manera, se empezó a hablar de desarrollo natural del niño y, por primera vez, se permitió abiertamente la entrada de mujeres a las escuelas donde se enseñaban las operaciones matemáticas, a leer y a escribir. A pesar de esto, no se encuentra desde el sistema formal educativo naciente, estrategias que permitieran incluir en sus aulas a niños y niñas con discapacidad; sin embargo, algunos países ya empezaban a explorar con instituciones especializadas para estos menores.

De igual manera, Jean-Étienne Dominique Esquirol (1845) impulsó la diferenciación entre enfermos mentales y deficientes mentales, ayudó a diferenciar la amnesia de la demencia y creó varios niveles de esta última, lo que contribuyó a la inclusión social de muchas personas. No obstante, para la investigadora en estos temas, Gutiérrez (1997), fue Eduardo Seguin (1846), un famoso médico de mitad de siglo XIX, quien realmente entró a reformar las instituciones para retrasados mentales (denominados así en aquella época) y defendió su tesis de que eran educables, además, construyó sistemas de diagnóstico y tratamiento basados en la observación, con énfasis en lo importante del juego y la interacción activa del niño.

Posteriormente, se iniciaron estudios para analizar los comportamientos individuales, con el caso del niño salvaje “Víctor”, que apareció en los bosques de Europa. En esta situación,

se discutía si se trataba de abandono o “idiotéz”. Este fue el primer caso reportado en la historia que logró una inclusión a la vida formal de un menor que provenía de una situación anormal.

A finales del siglo XIX, el médico y pedagogo Bomeville construyó la primera institución médico-pedagógica, la cual dio importancia a la educación y la atención médica para los excluidos; incluso, hay implementos inventados por él que todavía se utilizan en educación especial (Cardona & Rodríguez, 2010).

A inicios del siglo XX, la educación de los niños y niñas “anormales” se centró en un principio: en aislarlos de la sociedad. Decroly y Monchamp concluyeron en su libro *El Juego Educativo* (1983), que la iniciación a la actividad intelectual y motriz de ellos no era posible solo con medicina, sino también con educación, ante lo cual realizó un estudio de los escolares con una clasificación especial. Estos autores buscaron edificar procesos que fueran de la mano entre lo biológico y psicológico, para construir una pedagogía más directa. Decroly dejó huella como uno de los mejores educadores de sujetos con deficiencias mentales, defendiendo la idea de que la escuela aplicara una mirada más científica desde su entorno, para tomar de allí la base del conocimiento, ya que, si se conoce mejor al niño, se le puede educar mejor.

Sin lugar a dudas, fueron los conflictos bélicos del siglo XX los que contribuyeron a desarrollar muchos procesos en el ámbito social, político y educativo. Tocar el tema de educación incluyente para niños y niñas con dificultades en la época de conflictos mundiales modernos, es traer toda una concepción en la que se catalogan estos sujetos como indignos; no obstante, se les empieza a hacer un reconocimiento para tratamiento médico pedagógico y se dan algunos avances en la comprensión de los retrasos mentales, asociándolos con tratamientos

clínicos que empezaron por mejorar las condiciones de las instituciones donde se “encarcelaban” los pacientes con discapacidad.

Por su parte, María Montessori estudió los trabajos de Itard, especialmente los referidos a las niñas y niños con dificultades debido a su alejamiento con otras personas y comprendió que la deficiencia mental no era un problema solamente biológico, sino también pedagógico, lo cual refleja en su libro *La Mente Absorbente del niño*:

El doctor Itard nos proporciona un ejemplo convincente cuando describe sus pacientes enseñanzas al salvaje de Aveyron. Es cierto, como he dicho antes, que no podemos formar un genio y que sólo podemos ayudar al individuo a realizar sus potencialidades, pero si concebimos una «maduración biológica» también debemos considerar una maduración «síquica» (Montessori, 2004, p. 128).

Partiendo de esto, Montessori creó la escuela Ortofrenética, donde daba libertad para el juego, con base en el entrenamiento de las sensaciones táctiles, cinestéticas y el libre dibujo; de este momento fomentó la iniciativa y capacidad de respuesta del niño, a través del uso de un material didáctico especialmente diseñado. El método proponía una gran diversificación del trabajo y la máxima libertad posible, de modo que las niñas y los niños aprendieran en gran medida por sí mismos y al ritmo de sus propios descubrimientos al lado de otros niños:

Si debe adquirir el lenguaje, deberá vivir entre gente que hable, de lo contrario no sería capaz de hablar; si debe adquirir funciones síquicas especiales deberá vivir entre gente que las ejercite habitualmente. Si el niño debe adquirir costumbres y hábitos, debe vivir entre gente que los practique (Montessori, 2004, p. 140).



Todos estos postulados de Montessori se vienen aplicando un siglo más tarde dentro de los procesos de formación pedagógica, sin embargo, a mediados de aquella época, la educación de los niños “anormales” se centró en un adiestramiento, aislándolos de la sociedad.

Terminada la segunda guerra mundial, la estructura educativa de Europa se basó en la meritocracia, la cual todavía excluía a muchos, sin embargo, como lo menciona Littlewood (1999), el ingreso al sistema dependía únicamente del potencial del aspirante para adquirir conocimientos, según este mismo autor, se buscaba renovar el conocimiento ya que se era consciente de la pérdida de intelectuales debido a los lineamientos anteriores que generaban exclusión en el conocimiento. Esto condujo a escoger a los mejores entre toda la sociedad para que se unieran a esa élite, para lograr este objetivo se utilizaron varios instrumentos, uno de ellos fueron los exámenes de selección, los cuales permitían el ingreso a un centro de formación a quienes lo superaran, mientras que aquellos que no pasaban dicho examen, quedaban excluidos.

En esta misma época, ingresa la psicología como apoyo a los procesos educativos. Con Báez (1989) se resume la necesidad de la psicología escolar como la capacidad de ofrecer respuesta a la necesidad que tiene el sistema educativo de identificar y clasificar a las personas que tienen necesidades especiales, abriendo una puerta que llevará al camino de la inclusión educativa.

Esa misma preocupación por la defensa de los derechos humanos y por proteger a los niños y niñas más vulnerables de la sociedad, entendiendo que la educación es un derecho para todos, llevó a que, en la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1957, se redactara en el artículo 5: “el niño deficiente físico, mental o social debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que necesite su estado o situación”.

Posteriormente en un informe, resultado de un estudio que adelantó la Unesco en el año 1968, se determinó motivar a todos los gobiernos que habían firmado la carta de las Naciones Unidas para aunar esfuerzos que permitieran dotar de los servicios necesarios a los niños con dificultades, con el objetivo de generar una igualdad de acceso a la educación y la integración de todos los ciudadanos, no solo en la vida social de los países sino también en su vida económica, para que sean también generadores de recursos y no se conviertan en una carga para los Estados.

Para esta época se consolidó de manera muy fuerte la división entre un sistema educativo formal y otro de educación especial, que agrupaba a las personas con dificultades pero que eran susceptibles de recibir algún tipo de capacitación para la vida, mezclando la parte clínica con la pedagógica. En este momento histórico para la educación, según Foucault (2005), las instituciones educativas transitaban para tener un papel fundamental en el mantenimiento del orden social y debían asegurar la producción de individuos “normales” adaptados, sumisos, dóciles y útiles requeridos para los intereses de la sociedad del momento, una sociedad industrializada y consumista. Por lo tanto, son instituciones nucleares y por ningún motivo marginales.

En el año 1978, el gobierno británico comisionó a Mary Warnock, quien al estudiar estos temas destacó la importancia de la educación especializada en cada una de las necesidades educativas del alumnado, de manera particular; para dar importancia al derecho que tiene cada niño o niña de asistir a la escuela más cercana a su sitio de residencia y buscar de manera directa y con toda igualdad los fines propuestos para la educación.

Sin embargo, actualmente se cuenta en las escuelas con currículos tradicionales que van en contra de una educación intercultural, lo que no permite a sus actores tener una relación

verdadera con el mundo que los rodea y encontrarse en la diferencia de ideas y pensamientos, lo que frustra la posibilidad de construir una mejor educación. El tradicionalismo genera una manipulación de poder, que busca un sentimiento de igualdad y unidad, que más bien es una ilusión alejada de la realidad, y que no permite acercarse a la diferencia en cuestiones culturales, de pensamiento, de raza, género y demás situaciones, llevando al desconocimiento de otros grupos y estándares de vida real y diaria.

En gran parte de la historia de la humanidad, se ha buscado la inclusión de la población que se presenta en estado de exclusión, mediante procesos que nacen de la misma necesidad, procesos que en algunos casos están orientados por políticas que trazan diferentes estrategias, con el propósito de disminuir las brechas existentes. Por consiguiente, es importante mencionar algunas de estas estrategias que buscan cerrar la brecha generada por la exclusión.

### **2.3. La exclusión y la educación**

De manera paralela al avance de los procesos de mejoramiento social, en búsqueda de una mejor calidad de vida para la humanidad, han venido ocurriendo fenómenos que contribuyen a que estos cambios se realicen de forma rápida, ya que, mientras que no se apliquen políticas inmediatas que transformen los fenómenos, los afectados siguen muriendo en contextos sociales de pobreza; por varios factores de los cuales incluso ya existe la solución. Como lo menciona Sarrionandia, y Duk (2008) en su artículo, muchos de estos niños que sobreviven a esos factores, van a asistir a escuelas mal diseñadas, con docentes mal pagos, por lo tanto, unas escuelas igualmente pobres; por lo que su educación será básica y no contribuirá para que salgan de ese círculo de pobreza que continuará generado más desigualdad.

En este mismo contexto, varios de esos niños y niñas, que empezaron su proceso de formación en una escuela no lo terminarán, debido a muchas causas, entre ellas el deseo de trabajar y conseguir recursos para mejorar “aparentemente” su situación económica y la de su entorno familiar; otro grupo logrará terminar su proceso de formación en la escuela, sin embargo, con una deficiente preparación, sin las competencias básicas requeridas para entrar en el mundo laboral competitivo, probablemente continuando con su baja calidad de vida y sin un futuro claro para su entorno.

Muy seguramente, en ese transcurrir de su proceso de formación habrán experimentado en varios centros educativos, con varios tipos de enfoques y singularidades, con el ánimo de buscar una compensación a sus desigualdades o limitaciones, debido a sus particularidades, entre las cuales se pueden encontrar barreras del aprendizaje, así como situaciones personales o sociales que de una u otra manera interfieren en el éxito de su proceso educativo.

En el libro *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Karsz (2004) expresa que la exclusión es un término, resultado de una construcción continua de varios efectos, ya que para que exista la exclusión a uno o varios grupos sociales, se requiere de un engranaje que los empuja a quedar por fuera, además de la existencia de una estructura de barreras que les imposibilita su incorporación en los campos de la vida social. Para este mismo autor, existe una primera forma de excluir, la cual se presenta por sustracción, y consiste en sacar a las comunidades de sus entornos, conducirlos a un destierro obligatorio, que lleva a la matanza, concluyendo, que esta exclusión termina en un genocidio. Otra forma de exclusión que menciona, son las facultades que se dan ciertos grupos y que se ven reflejadas en las aparentes políticas públicas, donde se incluye a la mayoría y se deja por fuera a la minoría.

En todo caso, la falta de atención por parte de políticas públicas que generen una educación de calidad, está llevando a una exclusión educativa, la cual no contribuye a erradicar las condiciones que conducen a la pobreza y que, sumada a otras variables entre ellas la desigualdad social, conlleva directamente a una exclusión social.

Las escuelas en el contexto global cada día son más inherentes a la diversidad, lo que conlleva a que la inclusión sea parte fundamental dentro de ellas, sin embargo, es un camino largo por recorrer. Para Ainscow (2004), se necesitan más políticas públicas que promuevan la educación inclusiva. De acuerdo con este autor, los profesores son el centro del cambio y del liderazgo de esta nueva escuela, siempre que se otorgue el mismo valor a todos los estudiantes, para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, con alternativas que permitan la igualdad de derechos y oportunidades entre la diferencia. Como lo menciona Echeita (2008): “se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos—todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia” (p. 9).

Sin embargo, se reconoce también que existen poblaciones e individuos en mayor riesgo que otros, que por sus circunstancias específicas pueden encontrar barreras que los alejan de las posibilidades de una educación de calidad, lo cual genera como resultado la no incorporación al mundo social y laboral de su entorno, lo que les impide contribuir al desarrollo de una educación de calidad, con valores que la lleven a convertirse en transversal e incluyente, moviendo voluntades y saberes que permitan unificar y crear políticas que conlleven al buen desarrollo de la sociedad, como fin primordial de un Estado de derecho para todos.

De ahí la importancia de abolir aquellas políticas públicas que han conllevado a la exclusión y discriminación de estas poblaciones o individuos. Pero esto no es solo labor de esos grupos en específico, es un trabajo mancomunado de toda la sociedad, en la búsqueda de dar oportunidades por igual con el objetivo de cerrar las brechas que han hecho a unos incluidos y a otros excluidos.

En este sentido, caminar hacia una educación que permita acoger a todas y todos implica no solamente mirar en términos teóricos sino en el deseo de trabajar en unidad, pensar en los métodos y circunstancias que contribuyen en el intercambio de saberes con sentido y significado, con un norte que esclarezca el para dónde y el porqué de la importancia de una educación de calidad, con el ánimo de contribuir a la eliminación de las barreras que han excluido a algunos grupos o personas. Es bueno no quedarse solo desde el quehacer diario, sino también trabajar desde la planeación de la educación, desde el currículo, observando si en realidad este es un facilitador o se ha convertido en un parámetro para la exclusión del aprendizaje de dicha población; al igual que los procesos de evaluación, donde se mide el rendimiento escolar de manera general y muchas veces en grupo sin mirar las particularidades de las y los estudiantes.

La elaboración y aplicación de un currículo unificado no contribuye al desarrollo efectivo de una política educativa incluyente, pues lleva a la invisibilización directa en el aprendizaje de los ritmos de enseñanza, las barreras individuales que se puedan presentar, la motivación y las características propias de las y los estudiantes en sus entornos, entre otros aspectos. Cuando se habla de una educación que no segregue ni lleve al fracaso, se habla de un cambio sistémico, que incluya desde la formación docente, los currículos y leyes que afecten todo el proceso hasta los entornos y sus necesidades, no solo individuales sino como grupo social.

En el año 2000, la Unesco se acercó a la educación inclusiva con su programa Educación para Todos, la cual fue respaldada por varios estamentos internacionales y puesta en práctica desde la conferencia de Dakar en Senegal. A pesar de ello, no se socializó una evaluación que permitiera ver el impacto de este programa.

La importancia de una educación inclusiva, fue propuesta inicialmente por Mel Ainscow, británico, codirector del Centro para la Equidad en la Educación en la Universidad de Manchester, en colaboración con Tony Booth y Alan Dyso (2006). Mel Ainscow desde sus estudios ha contribuido a la configuración de esta categoría, la cual, para estos investigadores “Es la que responde a todos los intereses que tiene los niños que están dentro del sistema y también a los que necesitan más ayuda” (p. 43). Es bueno aclarar que la educación inclusiva no solo es un deseo o un sentimiento que se puede desarrollar meramente desde el borde de los procesos educativos, sino que se debe entender como lo menciona Gerardo Echeita:

Con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante... la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible (2008, p. 11).

#### **2.4. Educación Inclusiva**

Muchos investigadores y pedagogos han definido de variadas formas la educación inclusiva, sin embargo, Gerardo Echeita explica este término en la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2008), basado en los postulados de Mel Ainscow, Tony Booth y Alan Dyso (2006):

Es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.), cuando ello es, además, el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman cada comunidad educativa comprometida (Echeita, 2008, p. 10).

Debido a lo anterior, cada uno de los procesos de la educación inclusiva debe ser visto en la globalidad, pero trabajado desde los contextos de cada comunidad escolar, superando los métodos y conceptos de la educación especial; ya que la educación inclusiva, debe ser contextualizada como un proceso de cambio sistemático, en el que participen todos de la mano de expertos, de una manera directa en la construcción de políticas eficientes, que lleven a la equidad en los derechos, algo que no es fácil y que debe ir acompañado de emociones efectivas “buen humor, confianza, esperanza y coraje” (Vecina, 2006, p. 10).

La Educación Inclusiva, debe ser tomada y desarrollada como una estrategia sistematizada y construida por todos los implicados, con el fin de erradicar directamente la exclusión escolar en todos sus sentidos. Una educación inclusiva mal planificada, sin la colaboración de todos los actores, puede llevar directamente a la exclusión escolar.

La educación inclusiva, según el Ministerio de Educación de Colombia, busca un acercamiento al reconocimiento de las características y particularidades de los grupos poblacionales diversos y vulnerables que son atendidos en las instituciones educativas, “estas poblaciones son: étnicas (afrodescendientes, ROM y raizales) y diversamente hábiles, entre otros grupos poblacionales” (MEN, 2014, p. 26). En este mismo documento, el Ministerio establece los principios de la educación inclusiva, los cuales son la base para la construcción de políticas y



estrategias que conlleven a su buen desarrollo: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad, cada uno de ellos entrelazados.

De acuerdo con este modelo, todos los niños y niñas del entorno escolar y fuera de él pueden asistir al colegio que determinen, por su cercanía al domicilio o simplemente porque ellos y su familia consideran que es el más apropiado para su experiencia educativa, sin importar desde ningún punto de vista las diferencias, discapacidades, creencias, etnia, estado socioeconómico, procedencia, situación legal u otra barrera que puede impedir su presencia. El modelo debe tratar a los niños y niñas con igualdad, como lo mencionan los acuerdos de la ONU: “Creemos y proclamamos que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos” (Unesco, 1994, p. 2).

La educación inclusiva no debe entenderse como la unión de varios procesos que buscan crear alternativas para adaptar a las y los estudiantes en el sistema ya estructurado por los adultos, y que está establecido por la sociedad como una estructura rígida, que favorece a la mayoría y encaja a la diferencia. La educación inclusiva busca transformar los procesos y espacios de la escuela, haciendo las modificaciones y/o adaptaciones que faciliten la estancia de cada uno de los estudiantes dentro del entorno físico, académico y social, con el único fin de que todas y todos aprendan con igualdad, en la diferencia, sin ningún pretexto para la segregación o exclusión de ninguno de sus miembros.

En este tipo de pedagogía es importante que se presten los mejores apoyos de acuerdo con las necesidades que pueda presentar el estudiantado, pero también a la medida de las instituciones, teniendo en cuenta su voluntad de contribuir no solo desde la escuela, sino desde

una relación directa con padres, madres o cuidadores y la población donde se encuentre. El indicador de esta pedagogía se debe reflejar en los ejes fundamentales de los PEI a nivel: conceptual, horizonte pedagógico y administrativo (Verdugo, 2000).

Este arquetipo no busca esconder las diferencias o limitaciones de sus estudiantes, por el contrario, lo que busca es visibilizarlas con el único fin de generar los apoyos y ayudas que se necesiten, para que se entienda, que es mediante la comprensión y la aceptación que se puede construir una mejor sociedad.

Dentro de las estrategias de la escuela inclusiva, se debe contar con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa iniciando por las y los estudiantes, los cuales deben participar en el desarrollo de los procesos en el aula de clase y fuera de esta, para garantizar los resultados, ya que todo se planea y desarrolla en grupo, por tanto el resultado debe ser grupal y no individual.

Bajo esta perspectiva se puede destacar que la educación inclusiva nace como una solución a la exclusión educativa, que busca responder de manera directa a los déficit generados por la segregación en la educación, y representar una luz en los procesos de aprendizaje y capacitación de aquellas personas que no tenían permitido asistir a estos contextos o de aquellos que han sido relegados. Igualmente, la exclusión también se puede dar dentro del aula de clase con estudiantes que ya asisten, pero son juzgados por su género, procedencia, capacidad física o intelectual, por presentar habilidades diversas o hasta por el simple hecho de presentar repetencia de cursos, es por esto que la educación inclusiva busca una educación de calidad para todos y todas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (Unesco, 2008).

No se debe confundir la inclusión educativa, con la educación inclusiva, puesto que son dos sistemas diferentes, sin embargo, no se puede desconocer que uno de los pasos que llevó a la educación inclusiva es la inclusión educativa. A continuación, se realizará un paralelo entre los dos modelos con el objetivo de aclarar su diferenciación.

### **2.5 Diferencia ente inclusión educativa y educación inclusiva**

Educación inclusiva no es lo mismo que inclusión educativa, para entrar en esta diferenciación es bueno llamar la definición que dieron sobre la educación inclusiva Booth y Ainscow (2000) “La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales” (p. 20).

Este modelo de educación debe ser el resultado de una secuencia sistemática de procesos, mediante los cuales se busca eliminar la exclusión educativa, con estrategias que permitan derribar las barreras que posee cada uno de los y las estudiantes, con el ánimo de impedir la deserción y lograr la participación y los objetivos propuestos para cada uno de ellos; esto se realiza de acuerdo con sus entornos, habilidades, gustos y dificultades personales y sociales. De otra parte, en el entorno pedagógico, la inclusión educativa es vista como la posibilidad de introducir al sistema educativo formal a los menores que no han podido asistir a los centros educativos ya que por su situación requerirán de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El deseo de integrar ha estado más presente en la historia de la educación, que el de transformar una educación especial que sea suministrada por centros especializados muy aparte de la educación formal, sin embargo, este solo ha sido un paso de tantos en el desarrollo de los procesos que conllevaron a la estructuración de una educación inclusiva. Desde luego, tampoco podemos hablar de educación inclusiva, desde escuelas que acogen la individualidad pero que a la vez discriminan o expulsan de sus aulas a los estudiantes que no asimilan sus reglamentos grupales.

Actualmente algunos de los procesos de atención de la educación especial se han trasladado al modelo de educación inclusiva, centrándose en las necesidades y diferencias de los y las estudiantes, mediante programas individuales que incluyen estrategias y materiales personalizados, lo que de una u otra manera delimita la participación social de los individuos “incluidos” en los grupos formales de clase. Las estrategias y actividades que enmarcan una verdadera educación inclusiva, deben ir dirigidas a todos los y las participantes del grupo, desde luego, tomando en cuenta los ajustes pertinentes que conlleven a la igualdad y equidad.

La inclusión educativa muestra un enfoque individual dentro de la grupalidad, en el que las barreras que puede presentar un o una estudiante se imputan únicamente a especificidades del mismo, sin reconocer sus diferencias en cuanto a entornos sociales, barreras, fortalezas y otras diversidades; sin embargo, no se aprovechan estas diferencias para desarrollar una educación en la diferencia, sino que se centran en la individualidad.

Por el contrario, en la dirección de la educación inclusiva, según Ruiz (2018) “se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo” (p. 49), además se enfatiza en que el avance de las y los estudiantes no depende exclusivamente de sus características

personales, sino del tipo de oportunidades y apoyos que le ofrece el sistema educativo; lo que deriva en que un estudiante pueda llegar a presentar barreras para el aprendizaje en algún momento de su proceso educativo y la participación en un centro educativo o en otro puede determinar que supere dicha barrera.

Por lo anterior, es bueno aclarar, como lo menciona Booth (2000), que “las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en las interrelaciones entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (p. 22). Un concepto más que afirma que son los centros educativos los que deben adaptarse a los estudiantes y no estos a las instituciones.

Por otra parte, desde el modelo de la inclusión educativa, la organización de los procesos educativos liderados por los docentes busca el desarrollo de temáticas basadas en patrones grupales que van encaminados hacia un solo objetivo. De manera diferente ocurre desde la educación inclusiva, la cual está basada en una mirada que busca sustentar y apoyar la planeación y el desarrollo de las actividades académicas y sociales en el aula de clase teniendo en cuenta la individualidad de las y los estudiantes que participan. La educación inclusiva aporta una visión más holística que permite alcanzar los logros propuestos, dentro de un sistema que responda a la individualidad como punto de partida en la construcción del conocimiento y la tolerancia, lo que se verá reflejado no solo dentro del aula de clase sino en todo el contexto social de cada uno de los agentes educativos.

Es importante resaltar que la inclusión educativa se centra en las y los estudiantes que presentan algún tipo de alteración que conlleva a la generación de barreras para el aprendizaje; mientras que la educación inclusiva toma como eje las fortalezas y debilidades de todo el grupo

de estudiantes que asisten al aula, además de sus entornos, los cuales afectan directamente sus procesos académicos y sociales.

La aproximación de todas y todos al derecho a la educación igualitaria de calidad es más que una obligación; la educación tiene relación directa con el desarrollo de ciudadanas y ciudadanos respetuosos y reclamadores de todos sus demás derechos, que se ven abocados para desarrollarse como personas en un contexto social apropiado. Al respecto, el Ministerio de Educación de Colombia, en el año 2013, diferenció los dos conceptos de educación; por un lado, la educación inclusiva muestra su interés por las dificultades y fortalezas de las y los estudiantes para potenciar sus procesos a partir de ellas; mientras que la inclusión educativa delimita su perspectiva a la adaptación de las y los estudiantes al sistema educativo que tienen las instituciones ya reglamentado e inamovible.

Según Echeita (2008), la configuración que tiene la educación inclusiva no puede ser vista como un instrumento concreto, ya que para este autor la educación inclusiva se trata de una construcción constante y permanente que se desarrolla no sólo en el tiempo, sino también en el imaginario de toda una sociedad. Se espera, entonces, que la sociedad asimile la educación inclusiva como una alternativa directa para erradicar la exclusión en lo académico y lo social, a través de la mediación de estrategias y didácticas que construyen tolerancia y respeto por uno mismo y por el otro.

Teniendo en cuenta el análisis del profesor Echeita frente a la educación inclusiva, es importante indicar, que la base para la formulación de este tipo de educación se centra en el contexto, como eje de la construcción e implementación de los programas y estrategias

educativas; por eso es importante resaltar esta diferencia entre la educación inclusiva y la inclusión educativa.

De otra parte, la educación inclusiva no es equivalente a la inclusión social, esta solo constituye una de un gran número de estrategias que como sociedad deben fomentarse para fortalecer la inclusión social. Más allá de ello, la educación inclusiva concierne directamente a las prácticas educativas, sin desconocer que la exclusión del contexto educativo es uno de muchos referentes para la exclusión social, por eso es bueno enfatizar en que este modelo de educación es una pieza clave más no la única para hacer valer los derechos de todas y todos los ciudadanos.

La gran confusión que se genera comúnmente entre los dos conceptos: “Educación inclusiva” e “Inclusión educativa”, lleva a torpedear el desarrollo de políticas que permitan la implementación de una educación de calidad para todos y todas. De igual manera, existe una confusión con los términos “integración” y “exclusión”, los cuales ya se aclararon en esta investigación.

Como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (2013) en su documento *“Lineamientos política de educación superior inclusiva”*, no es lo mismo referirse a una educación inclusiva que a una inclusión educativa, ya que según este documento, la inclusión educativa hace referencia a un deseo de incluir poblaciones particulares, fuera del marco de una educación de todos y para todos; mientras que la educación inclusiva se inquieta por las fortalezas, debilidades y el entorno de cada uno de sus estudiantes, partiendo de las individualidades, con el objetivo de formar colectivos en igualdad de derechos.

En relación con ello, la inclusión educativa demuestra una mirada más cerrada que parte de la acomodación de las y los estudiantes a los sistemas ya establecidos en los centros educativos. Gerardo Echeita, en varias ocasiones ha mencionado a la educación inclusiva como “un paradigma educativo que contribuirá al mejoramiento de la paz mundial” (2008), pero esta declaración necesita del acompañamiento de políticas públicas. Al respecto, Velásquez (2009) desarrolla una definición ajustada de “política pública” que le da sentido mismo a la educación inclusiva como parte del desarrollo de la sociedad en búsqueda de un bien común:

Proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas [o iniciativas de la sociedad civil] y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener (p. 156).

Cabe resaltar que la educación inclusiva no pretende ser un instrumento ni un objeto invariable tanto en su definición como en su aplicación. Diferente a ello es que persiga unos objetivos firmes que conlleven a una verdadera educación para todos, pero es variable en sí misma, en el transcurso del tiempo, ya que no se considera nunca estar totalmente terminada, ya que su fundamento le permite estar en constante diálogo para el cambio. Dicho diálogo se produce desde cada una de las posturas y necesidades, para motivar la convivencia armónica en comunidad, ya que las relaciones entre seres humanos son indispensables para desarrollar humanidad. Esas relaciones se fundamentan en experiencias compartidas y soluciones a posibles conflictos, resultado de esa interacción común entre comunidades que persiguen un mismo objetivo.



Es por eso que, tanto las políticas institucionales como los centros educativos que se construyan dentro del modelo de educación inclusiva deben fomentar acciones que de una forma directa actúen sobre esas características individuales o grupales que generan exclusión escolar, pero que van más allá de unas barreras cognitivas, físicas, sociales, éticas, culturales o de otra índole que se pueden reflejar o tal vez quedar escondidas dentro o fuera de los establecimientos educativos. Como lo indican Mohammed El Homrani y otros autores (2006), en el documento *Planteamientos de una educación transcultural para una escuela inclusiva*, al concluir que:

Al lado de los “excluidos del interior” que se rigen por la raza, nivel socioeconómico y cultural, religión y otros, también existen los “excluidos del exterior”, son los que excluyen de sus organizaciones las instituciones, los cuales pueden ser en este caso; los expulsados, los que pierden el año escolar, los adelantados, aquellos o aquellas que han sido víctimas de manoteo o bullying, y se registra de manera frecuente en un número más importante y preocupante para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje con carácter inclusivo (p. 25).

Estos grupos también deben contar con apoyos que permitan el desarrollo de sus derechos, en este caso específico, el derecho a la educación de calidad. Uno de los actores llamados a liderar estos apoyos debe ser el maestro, ya que este cuenta con una perspectiva mucho más cercana de cada uno de sus estudiantes.

Para Ainscow (2004) en el documento que tituló: *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?*, refiere que la inclusión se debe basar en la identificación y eliminación de barreras, además de la utilización de esa información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas de una manera participativa no impuesta. Esa intervención participativa en el aula inclusiva es definida por Muntaner (2014) como un espacio liderado por los estudiantes, en el que se les ofrece completa libertad para

plantear sus ideas y problemáticas, y para tomar decisiones. Además, plantea unas condiciones básicas para el desarrollo del aula inclusiva: “Convicción de la necesidad del cambio, la colaboración de toda la comunidad educativa, modificar antiguas ideas y valores, promover la participación e implicación y apoyo desde la confianza” (p. 72).

En conclusión, la inclusión educativa no es sinónimo de educación inclusiva, ya que sus enfoques corresponden a categorías diferentes. La falta de claridad en estos conceptos ha permitido desvirtuar algunas políticas públicas que se han planificado con el objetivo de frenar la inasistencia y/o deserción de las y los menores a los centros educativos donde pueden encontrar una preparación adecuada para su pleno desarrollo.

**Corolario.** Los procesos que han marcado el desarrollo de la humanidad son cada día más sensibles a la necesidad y la diferencia del otro. En la actualidad, la “normalidad” es ser diferente dentro de un mundo cada día más diverso y cambiante frente a los contextos y sus integrantes. La diferencia no debe ser vista como un obstáculo en el desarrollo de los procesos sociales, por el contrario, debe ser la base para la construcción de dichos procesos, en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para todas y todos; para esto es esencial que las políticas públicas permitan el desarrollo real de los derechos humanos.

Desde las Naciones Unidas y otras instancias internacionales se han generado políticas que permiten hacer más visibles estos derechos, en especial el de la educación. De igual forma, se han llevado a cabo procesos de seguimiento a sus asociados, que los involucran en la construcción de estrategias para que no se vuelvan a repetir los errores del pasado.

El estado colombiano, continuando con estos cambios e indicaciones de la ONU, ha construido la política pública de educación inclusiva; la cual ya se está desarrollando en las

instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá; sin embargo, no se ha evidenciado un seguimiento a esta política que permita dar muestra de su alcance y efectividad. Este vacío es lo que lleva, mediante la presente intervención, a visibilizar esos cambios desde cada uno de los actores de las comunidades educativas implicadas.

En este proceso, la definición y aclaración de los términos permite contextualizar los posibles alcances o retrocesos que puede estar presentado dicha política.

## **Parte II. ¿De dónde viene y hacia dónde va la educación inclusiva?**

### **Capítulo 1. Algunas estrategias que buscan cerrar el camino de la exclusión escolar**

La inclusión se relaciona directamente con la participación. El derecho a participar en la elaboración, aplicación y evaluación de los resultados propuestos en cualquier política o simplemente en una actividad o ejercicio que involucre un grupo de personas, en la educación está estrechamente vinculado con el derecho que tienen las y los estudiantes a ser escuchados y escuchadas en las diversas decisiones que pueden afectar sus vidas. Esta cuestión se establece en la *Convención internacional de los derechos del niño 1989*, artículo 12, en donde se pretende que la población adulta de un determinado grupo regido por políticas de participación, genere los espacios y estrategias para que las niñas y los niños puedan expresar sus puntos de vista y participar activamente en la toma de decisiones que afectan sus vidas.

Esta participación tiene que ver directamente con experiencias que llevan a aprobar o desaprobar la búsqueda de objetivos comunes para todo el grupo poblacional, lo que posibilita el ejercicio de ciudadanía, el cual tiene derecho todos, sin importar sus características particulares. Esta relación entre seres humanos es indispensable en la construcción y aplicación de políticas que conlleven a un desarrollo social armónico. La escuela, como tal, puede contribuir de manera directa a ese desarrollo armónico, sembrando las bases de una relación adecuada entre pares, dentro de la igualdad, teniendo en cuenta la diferencia y construyendo la necesidad de reclamar sus derechos desde cada uno de los actores del proceso educativo.

Es bueno aclarar que los centros educativos formales no son el único universo donde se busca el discernimiento a través del conocimiento; sin embargo, no se debe desconocer que actualmente la escuela es el único espacio que agrupa a la gran mayoría de la diversidad en los

niños y niñas en formación, y como tal, es el sitio indicado para asegurar una repartición ecuánime e imparcial del conocimiento. Por lo tanto, generar estos espacios desde la escuela es tal vez el primer paso; no obstante, el conseguir que todas y todos los utilicen en igualdad es quizá el paso más importante, ya que una de las bases de la equidad es tratar de forma diferenciada lo que es desigual; esto sin importar quién o qué genere esta desigualdad.

En el caso específico de la educación, la igualdad se debe ver reflejada en los apoyos específicos que se otorgan de acuerdo con las barreras que se presentan en la individualidad. Apoyos como un currículo adaptado, accesibilidad, recursos humanos y físicos, generan que cada uno de las y los estudiantes desarrollen simultáneamente sus capacidades y busque derribar las barreras que le han impedido avanzar. Los resultados a los que se puedan llegar después de la implementación de este tipo de adaptaciones curriculares, estructurales y de otro tipo, no podrán ser iguales para todos, ya que estos dependerán también de la individualidad, y por ningún motivo podrán ser considerados como igualitarios a la población en general.

En ese mismo sentido, en la Declaración de Salamanca, *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (1994), se estipuló que:

Todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (p. 5).

Bajo este contexto, se define las Necesidades Educativas Especiales - NEE como aquellas barreras que puede presentar un estudiante durante su recorrido por el proceso de formación académica, en cualquier momento, para adquirir alguna o varias especificidades. De esta manera, Duk (2001) resalta que “ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales” (p. 10), y hace una descripción de cada una de esas tres clases de necesidades educativas de la siguiente manera:

- Necesidades educativas comunes o básicas: Hacen referencia a las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que aluden a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización. Estas se encuentran expresadas en el currículo de la educación formal y posibilitan el cumplimiento de los principios, fines y objetivos de la educación, contemplados en la Ley General de Educación (Ley 115/94). Para esta necesidad, es importante que el docente titular, de acuerdo con sus fortalezas en el manejo de la temática, tenga la sapiencia para detectar posibles dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de implementar alternativas que contribuyan a cubrir dicha necesidad.
- Necesidades educativas individuales: No todos los estudiantes se enfrentan a los aprendizajes establecidos en el currículo con el mismo bagaje de experiencias y conocimientos previos, ni de la misma forma. Las necesidades educativas individuales están asociadas a las diferentes capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje que cada estudiante mediatiza en su proceso educativo, por ello son únicos e

irrepetibles en cada caso. Este grupo de necesidades educativas, en la mayoría de los casos, puede ser atendido mediante buenas prácticas pedagógicas, que en resumidas cuentas son las diversas estrategias que utiliza el docente para dar respuesta a la diversidad en el aula de clase, y ellas dependerán exclusivamente de su creatividad.

- Necesidades Educativas Especiales - NEE: Se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes. Para la atención de estas necesidades educativas, se requieren ajustes especiales, recursos o medidas pedagógicas exclusivos o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

La posibilidad de ayudar a suplir estas necesidades, dependerá de la utilización de ajustes curriculares, medios de acceso más individuales, ajustes físicos y materiales dentro de las instituciones y variedad de servicios esenciales que complementen el apoyo. La calidad en la educación, debe ser sinónimo de que cada uno de sus integrantes cumpla con los objetivos propuestos, adquiriendo las bases y habilidades necesarias para desenvolverse en la vida social no solo de su contexto, sino a nivel global, esto lleva a que la calidad sea parte de la equidad.

En la mayoría de países de América Latina, los gobiernos han buscado aumentar el número de años de escolaridad obligatorios, como una estrategia para disminuir la brecha de exclusión que existe. Igualmente, se ha aumentado la diversidad en el aula de clase, lo que impulsa una estructura donde la heterogeneidad sea el camino a seguir en los procesos de adaptación curricular.

La incorporación de la heterogeneidad en el aula conlleva a la ampliación de las bases educativas, de manera que sea posible cubrir una gran variedad de necesidades. Por ello la importancia de crear desde los centros educativos diversas modalidades que permitan configurar la educación en el entorno donde se asiste de acuerdo con su ubicación, fuentes de empleo en la zona y, lo más importante, generar alternativas que propendan por mejorar las necesidades fundamentales de su comunidad.

Esto, desde luego, implica una mayor demanda competitiva de todos los involucrados, pero en especial de los docentes, quienes deben ser flexibles, estar capacitados y contar con toda la disposición de individualizar su acción con proyectos educativos de enfoque diferencial; pero, sobre todo, estar dispuestos a construir una planeación y estrategias en acuerdo grupal. La planificación en grupo permite tener una mayor visión de cada una de las alternativas de las que se dispone, no solo desde la persona, sino también desde el criterio del otro que buscan el mismo objetivo, asegurando que todas y todos los estudiantes logren alcanzar las competencias básicas requeridas para su formalización dentro de la sociedad.

La perspectiva de este tipo de educación supone un corte que divide la educación para todos de la educación para los grupos o individuos que se han considerado y se consideran excluidos del proceso educativo, ya que sin duda esta falta de individualización de los procesos puede conducir a la deserción en dicho proceso. Para comprender mejor esto es necesario tener en cuenta que la vida misma tiene que ver directamente con la perspectiva como se enseña y se aprende, ya que, si se forma desde la resolución de conflictos en las diferencias, se hace más fácil entenderlos en todos los ámbitos, esto conlleva a mejorar el entorno y, a la vez, las relaciones frente a otros individuos o grupos sociales.



Es cierto que la educación se ha convertido en una herramienta indiscutible en el camino a superar los fenómenos que conllevan a la exclusión social, pero también es cierto que por sí sola no logrará subsanar las desigualdades de toda una sociedad. Teniendo en cuenta todos los ingredientes sociales que llevan a la discriminación de algunos individuos o grupos poblacionales, la educación debe estar acompañada de políticas estatales que enfrenten de manera directa los diferentes procesos de exclusión y falta del reconocimiento de derechos, que no se pueden cobijar desde el sector educativo.

### **1.1. Políticas públicas educativas para grupos vulnerables**

Las políticas públicas hacen referencia al vínculo directo que existe entre el Estado y la sociedad. El éxito de una política pública, radica en su elaboración, la cual debe construirse dentro de los márgenes de una sociedad democrática, buscando siempre la participación de todos los grupos que se vean afectados con la misma. Una política puede ser presentada como las expresiones a determinados propósitos por parte de un gobierno. Para Fernández de Oliveira (1980), la política pública se reconoce como “cualquier cosa que los gobiernos decidan hacer o no hacer” (p. 137). Lo que es claro es que la política no debe ser un objeto o un resultado, sino más bien un proceso. De tal forma que las políticas públicas que construye un país sean actividades enmarcadas en proyectos que busquen solucionar problemáticas o generar rutas en el desarrollo de un contexto, sea administrativo, financiero o social, teniendo como eje el mejoramiento de las condiciones de vida de sus ciudadanos.

Aguilar (1992) argumenta que “La elaboración de políticas públicas es un proceso de aproximaciones sucesivas a algunos objetivos deseados que van también cambiando a la luz de

nuevas consideraciones” (p. 219), sin embargo, para otros autores como Martha Cecilia Herrera y Raúl Infante Acevedo (2014):

La política pública es un proceso en el que intervienen diversos sectores sociales que compiten por los recursos del Estado; en general, obedecen a consensos y disensos entre los grupos sociales y en su formulación y ejecución siempre subyacen disputas políticas (p. 77).

Por ningún motivo las políticas públicas deben ser vistas por los ciudadanos como estructuras de poder, creadas para imponer prioridades de un sector específico, con el ánimo de construir desigualdad frente al cumplimiento de los derechos establecidos para toda la sociedad.

En Colombia, la legislación actual parte de la Constitución Política de 1991 de donde se desprende la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual da las bases para generar la construcción de currículos conforme a los contextos escolares y sus necesidades. La Constitución Política, también aporta las herramientas para la construcción de nuevas políticas públicas que contribuyan a edificar un país, que vaya a la par con el desarrollo global y la resignificación de los derechos humanos.

Cada sociedad pretende, en sus generalidades, el derecho a la educación de calidad para todas y todos sus integrantes. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (2008) ha manifestado que ese deseo de buscar una educación de calidad para todas y todos, en el que cada país busca mejorar sus procesos, amerita de la ayuda de profesionales externos. Sin embargo, para esta organización, este proceso pasa por tres etapas que se describen a continuación:

- La primera etapa tiene como prioridad el derecho a la educación de todos aquellos grupos poblacionales que por diversas causas han sido excluidos del sistema educativo; grupos e individuos que se encuentren en diferentes poblaciones étnicas, personas con

discapacidad, comunidades apartadas, entre otras. Sin embargo, se ubican en programas de escuelas especiales alejados de la educación formal sin tener un contacto directo con otros grupos sociales.

- La siguiente etapa, aparentemente, realiza una inclusión de todos los grupos segregados en la escuela formal, sin embargo, estos grupos incluidos se deben acomodar al tipo de educación que está disponible en el centro educativo más cercano a su lugar de residencia, desconociendo sus individualidades, violando un principio fundamental de la educación; ya que deben ser las escuelas las que se adecúen a las y los estudiantes y no de forma inversa.
- La última etapa a la que hace referencia la ONU, es la que adapta los procesos de enseñanza a la diversidad de cada una de las necesidades de las y los estudiantes, dichas adaptaciones son el resultado de su entorno social, su cultura y, muy importante, de las características propias que pueda presentar como individuo: barreras del aprendizaje, fortalezas, gustos e intereses (Organización de Naciones Unidas, 2008).

Teniendo en cuenta esta última etapa, son los centros educativos los que deben adaptarse para las y los estudiantes, de manera que la educación sea agradable, asequible y con sentido; que permita a cada uno de sus integrantes desenvolverse en un papel específico en el aula de clase, para que pueden interactuar, pero también colaborar con el proceso de enseñanza dentro de la diversidad, que en definitiva es lo que busca la educación inclusiva: sociedades heterogéneas aprendiendo de esa misma multiculturalidad, con el ánimo de recorrer caminos que faciliten la convivencia en paz, con los mismos derechos y posibilidades.

Las políticas públicas referentes al sector educativo se elaboran “aparentemente” desde cada gobierno, teniendo en cuenta el concepto de ciudadano ideal que desean, frente a su pensamiento político; sin embargo, como lo hemos venido mencionando, en su construcción deben ser convocados todos los actores. Al ser la educación un tema que toca a toda la sociedad nadie se puede quedar por fuera; estudiantes, docentes, madres, padres de familia; pero también el sector productivo, la clase política, organizaciones sociales, movimientos defensores de derechos humanos... en fin, todos los entes de la sociedad. Lo anterior debido a que el resultado de las políticas públicas de educación afectará directamente a todo un entorno social marcado como país. Una política pública educativa, es vista por el Estado como los lineamientos relacionados con el quehacer pedagógico, con el objetivo de contribuir a los procesos de formalización como sociedad autónoma y productiva.

Las políticas públicas educativas, según el documento *El fantasma de la desigualdad educativa*, escrito por Imen (2006) son: “acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social y, dicho en términos sustantivos, del modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos” (p. 12).

En la elaboración de políticas de inclusión, el Estado debe dar cabida también a esos niños y niñas que han sido excluidos o que por una u otra razón se sienten excluidos estando dentro del sistema. Esta construcción se debe formular en unos marcos establecidos de los derechos fundamentales, pero también dentro de los contextos pedagógico y social, teniendo en cuenta procesos sistemáticos que partan de un diagnóstico serio, para que posteriormente se consoliden en una propuesta que se implemente y a la que se le realice un seguimiento continuo

con el ánimo de retroalimentarla en cualquier momento. Dicha política debe apuntar a la contribución para formar una sociedad más incluyente y respetuosa con la diferencia, basada en la edificación de sistemas más inclusivos, donde todas y todos tengan un proceso de formación académico que contribuya de forma activa con el desarrollo del país.

Para visibilizar los factores que se tuvieron en cuenta en el diseño e implementación de una política pública es importante conocer cuáles son los elementos evaluables de las mismas. El estado colombiano actualmente cuenta con el Sistema Nacional De Evaluación de Gestión y Resultados (SINERGIA), en el cual se establecen los parámetros de evaluación de las políticas públicas, los cuales se basan en varios elementos, entre ellos: objetivos, insumos, actividades, productos y resultados. Además de la eficacia y la relación costo - efectividad, así como el impacto a la comunidad como el punto de convergencia de todos los anteriores.

Teniendo en cuenta que la política de educación inclusiva es la cúspide de la educación según Echeita (2008), se hará un recorrido por las diferentes etapas que se suscitaron para llegar a dicho modelo, que tuvo como base, la educación especial y a la inclusión educativa.

## **1.2. La educación especial**

La educación especial se presentó como el primer intento para capacitar a la población con discapacidad, pero ¿qué es la discapacidad?

La *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF)* (OMS, 2001), documento elaborado con el auspicio de la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, entre sus objetivos busca: “Establecer un lenguaje común para describir la salud y los estados relacionados con ella, para mejorar la comunicación entre distintos usuarios, tales como profesionales de la salud, investigadores,

diseñadores de políticas sanitarias y la población general, incluyendo a las personas con discapacidades” (p. 45). Y se define el término “Discapacidad” que engloba todos los componentes: deficiencias a nivel corporal, limitaciones en la actividad, a nivel individual, y restricciones en la participación, a nivel social (OMS, 2001).

En Colombia, desde antes de la Constitución del 1991, la educación especial se desarrollaba como un proceso, más bien liderado por los padres, madres y cuidadores y no por el Estado. En estos procesos se buscaba que las personas que sufrían de algún tipo de discapacidad ocuparan su tiempo en la elaboración de manualidades y actividades básicas.

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, el Estado se adjudicó la protección de dicha población en sus artículos: 13, 24, 47, 54 y 68. Posteriormente, en la Ley 361 de 1997, el Estado estableció mecanismos de integración social para los ciudadanos que presentaban limitaciones y se dictaron otras disposiciones entre las cuales están que el Estado garantizará y velará por que en su ordenamiento jurídico no prevalezca discriminación sobre habitante alguno en su territorio, por circunstancias personales, económicas, físicas, fisiológicas, psíquicas, sensoriales y sociales. Además, difundió las condiciones específicas que garanticen a esta población el acceso sin restricción a las comunicaciones.

También, la Ley 115 de 1994 en el artículo 46, hace referencia a ciertas disposiciones que contribuyen con el derecho a la educación especial a las personas con discapacidad. Posteriormente, el Decreto 2082 de 1996 emitido por el Ministerio de Educación y que tiene como finalidad reglamentar el servicio educativo para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales, acentúa este derecho.

En el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) de 2004, se presenta una política pública de discapacidad, además de los mecanismos y estrategias para su implementación, formando parte del Plan Nacional de Desarrollo del periodo comprendido entre 2003-2006: “Hacia un Estado comunitario”. Como resultado de este proceso, el Ministerio de Educación Nacional, en el 2003, emite la Resolución número 2565, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Otro logro importante se dio en el 2005, ya que este año se formaron las bases de la política para la atención educativa de la población vulnerable. Siguiendo con ese avance jurídico, el artículo 36 de la Ley 1098 de 2006, cuyo contexto directo es “Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad”, en el ámbito de la educación, aporta herramientas para la creación de acompañamientos especiales a la población en mención.

De igual forma, la Ley 1295 del 2009, reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. Esta ley establece que los menores con discapacidad física o mental, de los niveles referidos, que por sus condiciones físicas o mentales no puedan estar en los centros tradicionales de formación, deberán recibir una atención especial y especializada en lugares adaptados para tales fines (educación especializada), desde el nacimiento hasta los seis años. También contribuyeron a este sistema la Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, contada la educación como un derecho fundamental.

Paralelamente a esta legislación nacional, también se establecieron disposiciones a nivel internacional por parte de organismos multilaterales que permitieron tener una mejor referencia

de los cambios que busca la humanidad. Frente a estos procesos, en la *Declaración de los derechos de los impedidos* (ONU, 1975), en las *Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1996), en los *Programas de acción mundial para los impedidos* (ONU, 1982), y más recientemente, en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2007), se establecieron cuatro principios de las políticas en discapacidad: igualdad de oportunidades, accesibilidad a los servicios, no discriminación y autonomía personal, como se explica a continuación:

- **Igualdad de oportunidades:** Se concibe como el principio que reconoce la importancia de las diversas necesidades del individuo, que deben constituir la base de la planificación de la sociedad. Tiene como fin asegurar el empleo de los recursos para garantizar que las personas disfruten de iguales oportunidades de acceso y participación en idénticas circunstancias.
- **Accesibilidad:** Es la ausencia de restricciones para que todas las personas puedan moverse libremente en el entorno, hacer uso de los servicios requeridos y disponer de los recursos que garanticen su seguridad, movilidad y comunicación.
- **No discriminación:** La no discriminación implica no excluir, restringir, impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales a una persona.
- **Autonomía:** derecho de las personas con discapacidad de tomar sus propias decisiones y el control de las acciones que les implican una mejor calidad de vida, basada dentro de lo posible en la autosuficiencia.



El acuerdo más importante a nivel internacional en esta materia, fue el que se firmó en el año 2006, en New York, donde se realizó la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD)*, dicho documento se emitió por las Naciones Unidas y fue de obligatorio cumplimiento para los países adscritos a esta organización.

### **1.3. La inclusión educativa**

Se puede mencionar sin temor a equivocación que la inclusión educativa es el paso previo a una educación inclusiva; gran parte de la estructura legal que la soporta contribuyó a la construcción de la educación inclusiva. A continuación, se presentará un acercamiento a la legislación que permitió la inclusión en los centros educativos, de todos los estudiantes que habían sido excluidos de los mismos.

Uno de los lineamientos a nivel mundial que abrió el camino a la inclusión educativa, sin duda, fue la *Declaración mundial sobre la educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”*. Documento resultado de la Conferencia mundial sobre educación para todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. En este evento se establecieron parámetros básicos para el enfoque inclusivo en educación, tomando en cuenta las necesidades básicas del aprendizaje. Estos parámetros debían aplicarse en todas las naciones adscritas a la Unesco.

Posteriormente, en el año 1994, se realizó en Salamanca, España, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. Allí se introdujo el concepto de inclusión en la declaración final, el cual se describiría como el fundamento principal y más efectivo en contra de la exclusión. Otro aporte de esta conferencia fue la invitación a “aprender

juntos”, esto con el ánimo de construir sociedades más unidas y dispuestas a apoyar a los más necesitados.

En esa misma línea, en el 2002, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC), dependiente de la Unesco, en una reunión con los ministros de educación de la región, formularon el Proyecto regional de educación de América Latina y el Caribe, el cual se presentó con una visión completamente inclusiva. En sus conclusiones se aclaró la importancia de los maestros en este proceso de mejoramiento de la educación, y su cualificación como factor fundamental para el desarrollo de esta iniciativa.

Teniendo en cuenta estos movimientos internacionales, en el año 2009, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se expide el Decreto 366, que reglamenta la estructura para la prestación del apoyo pedagógico en atención a las y los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Este documento establece que cada entidad territorial certificada, a través de sus Secretarías de Educación, organizará la oferta para la población con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, dictando disposiciones sobre la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo, sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana, sordos usuarios de lengua castellana, ciegos y con baja visión, y sordo-ciegos.

Como se puede observar en este decreto, se establece el “Marco de la educación inclusiva”, sin embargo, hace énfasis en determinada población, lo cual no concuerda con la definición de este modelo educativo, que es para todas y todos sin importar sus individualidades. El documento tiene mucha importancia como precursor de una educación para todas y todos en

la igualdad, con equidad, ya que es un buen referente que permite hacer algunas aproximaciones a la educación que se busca.

El Decreto 1075 de 2015, hace énfasis en la reglamentación del servicio de apoyo pedagógico para las y los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Establece que cada entidad territorial certificada, a través de sus Secretarías de Educación, organizará la oferta para la población con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales y dicta disposiciones sobre la atención a estudiantes con otros tipos de barreras para el aprendizaje. Además, este decreto normaliza un currículo especial, para la prestación del servicio educativo más adecuado dentro de un programa inclusivo; también busca fortalecer la capacitación docente frente a estas nuevas necesidades, y aclara la forma de contratación para el apoyo pedagógico que se requiera en las entidades territoriales. En este documento se observa que la categoría “educación inclusiva” es tomada como algo concreto para una población específica, lo cual no concuerda con los objetivos de la misma.

De acuerdo con los lineamientos y circunstancias antes mencionadas, es importante resaltar que la inclusión educativa nace con varios propósitos, entre ellos: la visibilización de los excluidos del sistema educativo, el reconocimiento de toda una sociedad de la educación como un derecho fundamental y, tal vez la más importante, la aceptación de la diferencia como herramienta para la construcción de una sociedad en paz.

#### **1.4. Otras políticas educativas para contrarrestar la exclusión escolar**

Actualmente, desde los procesos de formación académica, se presentan varias alternativas para la educación con población en estado de vulnerabilidad. Esto, debido a los diversos estudios

realizados por entidades estatales y organizaciones no gubernamentales que dan cuenta del número de menores en estado de vulnerabilidad que han sido excluidos del sistema educativo formal; número que ha aumentado debido a varias situaciones actuales del país. Fenómenos como el desplazamiento forzado, no solo de estudiantes sino también de profesores; la diáspora venezolana en el territorio colombiano; la falta de empleo y, en algunos casos, el abandono del Estado, además del aumento de la discriminación social, actualmente contribuyen a generar exclusión y vulneración del derecho a una educación de calidad a niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

Desde esa misma necesidad, en Colombia se han diseñado varias alternativas sociales y políticas que pueden ser utilizadas con el ánimo de contrarrestar la exclusión escolar y visibilizar las dificultades, pero a la vez, también las diferencias. Algunas de estas alternativas se han edificado con la necesidad de recuperar el pasado y no repetirlo, otras parten de la diferencia para buscar la unidad, lo que se resume en que todas persiguen la construcción de una sociedad en paz respetando la diferencia en armonía con el entorno. Entre muchas de esas políticas se resaltan las siguientes:

**Pedagogías de la memoria.** Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018), la pedagogía de la memoria-historia, es una pedagogía social que tiene en cuenta los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado y que, a partir de ese reconocimiento histórico, promueve los valores y la carta de derechos contenidos en la Constitución Nacional. Esta propuesta busca mezclar estrategias que persiguen un pensamiento crítico, pero a la vez muy riguroso con el ánimo de reconstruir las causas que protagonizaron la génesis, pero que también han prolongado el conflicto armado en el territorio colombiano. También explora los

diferentes caminos para promover un entendimiento de ese pasado, por intermedio de las vivencias de los afectados, a través del dialogo de sus memorias, y pretende escuchar directamente las voces de aquellos que no han sido escuchados, para que no solo se tenga una versión de los acontecimientos.

La inclusión en estas estrategias implica escuchar las distintas voces de los acontecimientos desde la diferencia, para hacer una reflexión sobre un pasado compartido que alimente esa historia del territorio. Para que este proceso sea efectivo, se debe trabajar en acciones que intervengan los sectores que tienen mucho que contar, pero también mucho que escuchar; mediante los siguientes ejercicios:

- Constante diseño, evaluación y retroalimentación del proceso pedagógico en un asunto compartido, con docentes y comunidad que abarque varias generaciones, con el fin de entrar en un diálogo para la construcción de paz. El CNMH, ha construido una caja de herramientas al que ha denominado “Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra”. Esta caja de herramientas, es una ruta y un conjunto de metodologías pedagógicas que permite debatir la memoria histórica del conflicto armado colombiano en el aula escolar, desde una perspectiva pluralista, rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y de acción sin daño.

Por tanto, pretende resaltar la convivencia armónica en paz dentro de la democracia, basada en el cumplimiento de los derechos humanos, donde los conflictos dentro del aula de clase se solucionen por medio del diálogo, haciendo de estos espacios, sitios para la reflexión crítica del pasado de la región, en búsqueda de una sociedad

comprometida con la paz. Se ha venido edificando desde el año 2015, y han posibilitado el diálogo con todos los actores dentro del aula de clase, para cumplir los objetivos.

- Módulos, que se presentan a diferentes poblaciones, con el objetivo de que cada una de ellas construya su propia memoria histórica, para el esclarecimiento de los fenómenos y hechos que han afectado la construcción de paz dentro de los procesos democráticos.
- La formación y estructuración de rutas de seguimiento y acompañamiento a las organizaciones como los grupos de investigación de memoria histórica que se han creado desde la academia (CNMH, 2018).

Las anteriores acciones trazadas por la CNMH ya se han implementado en varias regiones del país, lo que ha permitido una inclusión de aquella población que por miedo u otros factores conocidos, pero también ocultos, no se les había escuchado su voz.

La coyuntura por la que está pasando el país, después de la firma del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, en 2016, con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), lleva a que se generen nuevas dinámicas dentro del aula de clase, que privilegien una educación para la paz, con el ánimo de aprender de lo vivido para no volverlo a repetir. Esto hace que la pedagogía de la memoria se convierta en un instrumento que permita construir nuevos procesos, sin desconocer lo que pasó, ya que ese pasado contado por todas y todos forma parte de las bases de una nueva sociedad. Por eso, los contenidos de las ciencias sociales en las aulas de clase deben responder, como lo menciona el Ministerio de Educación en el 2002 “a una conexión directa entre lo que se enseña y la realidad del país, además de contribuir a la construcción de ciudadanos que, actúen y procedan de forma crítica en sus contextos” (MEN. 2002).

Es importante destacar el trabajo de educación inclusiva que han realizado los docentes y estudiantes investigadores de la Universidad Nacional del grupo “Cognición aplicada, educación y medios”, quienes realmente fueron los que formularon la pedagogía de la educación para la memoria, con el objetivo primordial de buscar en las y los estudiantes herramientas que desarrollaran un análisis crítico sobre temas específicos concernientes al conflicto armado en el entorno: “memoria y aprendizaje significativo son dos anclajes conceptuales elaborados para interpretar las contribuciones y los alcances que esta pedagogía de la memoria ha permitido observar con su puesta en marcha” (Londoño y Carvajal, 2015).

Por lo anterior, es importante que se tenga claro lo que busca la pedagogía de la memoria, la cual pretende ofrecer experiencias que, junto con los conocimientos y demás habilidades individuales, permitan que las y los estudiantes participen activamente en la construcción de una sociedad en paz, además de promover procesos reflexivos que contribuyan a la construcción de memoria y, con ello, mejoren las posibilidades que tiene de hacer parte de la dinámica social. El ser humano siempre estará implícito en la transformación de la historia que de una u otra manera ha heredado, pero que también que está construyendo con la capacidad que tiene para cambiar el rumbo de la misma. Así pues, es importante resaltar a Trimiño y Amézquita, cuando afirman que:

Los hechos históricos demuestran que es esencial insistir en el reconocimiento recíproco de la humanidad de todos los seres humanos para que no proliferen teorías, doctrinas, ideologías o planteamientos que discriminen o excluyan al otro o a la otra por cualquier razón (2018, p. 104).

**Pedagogías de la interculturalidad.** Esta se basa en la diferencia. Desde su concepción pretende abarcar las sugerencias y modificaciones hechas por muchos pedagogos e

investigadores buscando contribuir a la formación de sociedades más democráticas, participativas, solidarias, incluyentes y éticas, donde la educación se asiente en lo intercultural (Mora, 2008).

Para esta propuesta pedagógica es necesario tener en cuenta desde la planeación de actividades los conceptos comunitarios originarios, además de los universales y los que conllevan a una transformación escolar, sin desconocer su entorno. Es una pedagogía, que pretende unir esfuerzos con el ánimo de trabajar en la búsqueda de una educación que responda a las necesidades de la globalización, en la internacionalización y la modernidad de los avances científicos, sin dejar atrás el multiculturalismo que identifica el entorno. Gadotti (2003) menciona “una sociedad multicultural debe educar un ser humano multicultural, capaz de oír, de prestar atención a lo diferente, respetarlo” (p.49). Bajo esa dirección, los PEI de las instituciones educativas deben tener claro su direccionamiento hacia el entendimiento de dicha mezcla de culturas que se encuentran en las aulas de clase y proponer un modelo educativo, con actividades que faciliten este entendimiento y propicien la crítica constructiva dentro del respeto a la diferencia.

La interculturalidad busca una organización educativa que pretenda la transdisciplinariedad, algo que rompa los límites disciplinarios y permita tener una mirada más holística de los procesos, para que cada uno entienda y acepte la relación que existe entre su entorno y el mundo, enfrentado los retos de una nueva sociedad. Esta propuesta educativa debe tener en cuenta que las fronteras étnicas y culturales están pasando constantemente por construcciones y deconstrucciones, y llevan a cambios grupales, pero también individuales que se deben afrontar de una manera más sistematizada y ágil. Esto va de la mano con la articulación



de los saberes, pero también de los sentimientos, sueños y vivencias que pueda tener cada uno de los y las estudiantes; además del medio ambiente, sus entornos sociales, políticos y económicos, persiguiendo la construcción de un mundo cada vez mejor para todos.

De lo anterior se infiere que la democracia debe ser vista como una estructura que sostiene las pedagogías de la interculturalidad, ya que buscan dar participación a los diferentes grupos que asisten al aula de clase. Frente a este proceso democrático y de participación en la diferencia en el aula de clase, Gadotti *et al.* (2003) mencionan:

La diversidad cultural es la riqueza de la humanidad. Para cumplir su tarea humanista, la escuela necesita mostrar a los alumnos que existen otras culturas además de la suya. La autonomía de la escuela no significa aislamiento o cerrazón en una cultura particular. Escuela autónoma significa escuela curiosa, osada, que busca dialogar con todas las culturas y concepciones del mundo... pluralismo significa, sobre todo, diálogo con todas las culturas a partir de una cultura que se abre a los demás (p. 51).

Colombia es una nación que por su realidad, tiene una diversidad abundante, multicultural, política, social y administrativa; en su extenso territorio cuenta con una gran diversidad de grupos y comunidades culturales, algunas de las cuales basan sus actuaciones en costumbres ancestrales. Esta diversidad se ve reflejada en el aula de clase, por ello es necesario darle reconocimiento, ya que en la medida que se evita este reconocimiento surgen multiplicidad de conflictos. Uno de los pilares de la Constitución del 1991, fue declarar a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural, en donde se deben respetar los derechos de todos y todas, haciendo claro énfasis en las garantías jurídicas que el Estado debe dar a estas comunidades con el ánimo de garantizar sus derechos en condiciones de igualdad.

La Declaración Universal de la Unesco, sobre la diversidad cultural, firmada por los países garantes, el 2 de noviembre de 2001, en su artículo segundo menciona:

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plural, variado y dinámico. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública (p. 8).

Este mismo documento hace referencia al pluralismo como una respuesta política a la diversidad cultural, donde se establece el reconocimiento y respeto a la diversidad étnica y cultural, en relación directa con los derechos humanos. La declaración universal sobre la diversidad cultural plantea el respeto a la diversidad desde la democracia y la ciudadanía como las garantías que tienen todos los pueblos, independientemente de sus creencias, ubicación geográfica y estructura social, de participar en igualdad de condiciones con los demás, teniendo derecho a contribuir activamente en los procesos estructurales que desarrolla el Estado, con el fin de ayudar a la construcción de una nación en paz a través de una educación de calidad.

Hablar de pedagogías de la interculturalidad conlleva la generación de procesos académicos desde lo comunitario; esto significa que estas no se pueden concentrar exclusivamente en el aula de clase, ni meramente en lo académico. Aunque es desde la escuela donde se plantean, se debe tener en cuenta que allí converge toda la comunidad, no solo estudiantes sino también padres y madres de familia, así como líderes de los sectores productivos

y sociales del sector. Por ello se deben enfocar los procesos para la búsqueda de intereses propios del entorno, en donde la individualidad no tiene cabida y mucho menos la exclusión de tipo cultural.

**Educación para todos.** El objetivo primordial que persigue el modelo de educación para todos es ofrecer educación a todas las personas, sin importar su edad o dificultad para acceder a esta. Las dificultades de las que habla este modelo pueden presentarse debido a las grandes distancias entre los centros de aprendizaje y los lugares de vivienda, por las diferencias físicas o cognitivas que imposibilitan el acercamiento de los ciudadanos a los procesos formales educativos, entre otros factores.

En el año de 1990, la Unesco promovió la firma de la *Declaración mundial sobre educación para todos*, con el ánimo de satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje (1990). En este documento se ratificó la educación como un derecho fundamental de todos, sin importar su edad ni su nacionalidad, dándole la razón a la educación como un medio que contribuye a vivir en un mundo con mayores probabilidades de ser sano, próspero, seguro y tener un ambiente sostenible, además de contribuir al ascenso cultural, económico y social de la población. En su artículo primero, la declaración afirma estos alcances:

Cada persona, niño, joven o adulto, deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, estas abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (...) como los contenidos básicos del aprendizaje (...) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir desarrollando plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo mejorando la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo (Unesco, 2019).

En Colombia, el modelo de Educación para Todos, se centró en la necesidad que tiene la población en estado de vulnerabilidad, específicamente en las personas que presentan alguna barrera educativa de acceso a este derecho. El Ministerio de Educación Nacional visionó que estas personas “se vuelvan productiva, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales; así, la educación se convierte en un factor de desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven” (MEN, 2006).

Lo anterior fue tomado desde el Ministerio de Educación Nacional como una revolución educativa, mediante la cual cada centro de formación académica modificaría su estructura, lo que era un reto para la administración y, en especial, para las y los docentes, quienes verdaderamente estarían frente a los procesos. El proyecto como tal no tuvo continuidad.

Nótese que, en este modelo de educación se habla de toda la población en vulnerabilidad, pero se hace nuevamente énfasis en la población con barreras del aprendizaje, basadas en la discapacidad, lo que la diferencia de la educación inclusiva que abarca a todas y todos, sin ninguna especificación o condición en especial.

Cada uno de los anteriores modelos ha sido propuesto desde organizaciones internacionales, sin embargo, desde lo local también se han realizado algunos intentos por encontrar el camino hacia una educación de calidad para todas y todos. A continuación, se expondrán algunos de esos esfuerzos, no con el objetivo de juzgarlos sino para resaltar el trabajo que realizaron en su momento histórico; ya que lo más probable es que hayan sido pensados como una alternativa viable para solucionar algunas dificultades en los procesos de inclusión.

### **1.5. Intentos por proponer políticas de inclusión en el departamento de Boyacá**

Es muy importante revisar los diferentes acercamientos que se han gestado desde Colombia para construir una política de educación inclusiva. En el país se observó durante muchos años una educación especial alejada de las aulas formales, exclusiva para niños y niñas con habilidades diversas, la cual era asumida, en el mejor de los casos, por las familias y algunos centros de atención que cubrían a una minoría de esta población. Este modelo de formación se estipuló como “educación especial”, señalada como no formal, y se mantuvo amparada por varias legislaciones que buscaban contribuir de alguna manera con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas que asistían a dichos centros, enseñándoles manualidades y otro tipo de actividades que los mantuviera ocupados; desde luego como seres apartados de otros grupos sociales.

A partir de la Constitución de 1991 se establecieron los parámetros legales que desencadenaron en la Ley 115. Para Ureña (2012) “la constitución abre los espacios pertinentes para una educación igual para todos y todas sin importar las limitaciones de ningún tipo” (p. 82). Además, esa misma legislación que sostiene el andamiaje legal e institucional del país, manifiesta a Colombia como un Estado social de derecho. Según Escobar (2005), “Todos los poderes públicos luchan a favor de un orden socialmente justo” (p. 42). Desde allí se han venido generando nuevas discusiones dentro del ámbito legal y académico que han permitido caminos jurídicos, en la construcción de políticas, donde todos los ciudadanos, tengan el verdadero derecho a educarse dentro de una estructura de calidad sin importar sus condiciones.

Algunos de los acercamientos que ha buscado el departamento Boyacá hacia la educación inclusiva son la ordenanza 005 de 2011 emitida por la honorable Asamblea del Departamento, y

varios convenios interinstitucionales que persiguen las políticas ministeriales. Desde el año 2009, la Secretaría de Educación del departamento de Boyacá ha tratado de implementar la inclusión en las diferentes instituciones educativas que están bajo su cobertura. Desde la Secretaría de Educación de Boyacá, la inclusión era entendida como “un asunto que beneficia a cualquier persona que por una condición socioeconómica, cultural, religiosa, sexual o de discapacidad pueda ser excluida de la educación, pues cuando hablamos de educación inclusiva, hablamos de educación de calidad” (2017). Lo anterior, con el fin de facilitar a las y los menores de todo el departamento un acercamiento a las aulas de clase, para así disminuir la brecha existe entre los niños y niñas que han sido excluidos y los que no, con la pretensión de generar igualdad en la adquisición de conocimientos.

Desde esa perspectiva, la implementación legal de dicha política implica la reorganización de cada uno de los planes de estudio y, por ende, de los currículos y estructuras físicas. Para eso es muy importante tener clara cada una de las necesidades educativas de las y los estudiantes, con el ánimo de facilitar la estructura de asimilación de los contenidos y didácticas, para lograr una transmisión correcta de los conocimientos específicos.

En este mismo sentir, además de tener en cuenta las políticas que contribuyen a mejorar la inclusión de la diversidad desde todos los aspectos, mediante procesos que apunta desde varias partes, pero que buscan un bien común; es bueno hablar también de cómo ha sido el proceso de formación de los docentes, para afrontar esta diferencia dentro de dichos procesos, específicamente en Colombia.

## 1.6. Formación docente para la diversidad en Colombia

El proceso para llegar a la formación de docentes para la diversidad en Colombia ha pasado por varios cambios, entre ellos es importante destacar la formación de instituciones y docentes, que ha venido de la mano de los cambios políticos y sociales de la nación.

El primer centro para la atención de ciegos en Colombia lo creó el departamento de Cundinamarca en 1899, pero no fue posible que comenzara labores, ya que ese mismo año da inicio la guerra de los mil días. Fue solo hasta el año 1923 que, en Medellín y en 1925 en Bogotá, se abrieron instituciones para ciegos, esto gracias a la labor de Francisco Hernández y Juan Pardo. En 1927 se da otro gran paso en la educación de personas con limitaciones visuales y fue la realización en Bogotá de la primera *Conferencia Americana Sobre Ceguera*, la cual buscaba tratar problemas comunes a los educadores de personas con limitaciones visuales.

En el año 1923, la ordenanza número seis de la Asamblea de Antioquia obligó la educación para los niños ciegos, imponiendo a los municipios contribuir con la infraestructura, para tal fin. Juan Antonio Ospina, ente los años 1932 y 1933 establece por primera vez en Colombia un seminario de educación de personas con limitaciones visuales en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, Instituto que posteriormente, en 1934, se anexa a la Facultad de Educación de Mujeres, dependiente de la Universidad Nacional. Lo que se pretendía con esta iniciativa era que los maestros en formación obtuvieran instrucciones elementales referentes a la educación de personas con dificultades de esta índole.

En 1943, y después de cinco años de haberse creado el Instituto Colombiano para Ciegos, en unión con otras organizaciones, se crea un curso para formar maestros con limitaciones visuales para las escuelas existentes, esto bajo el concepto de que la persona invidente tiene una

mejor capacidad actitudinal, académica y psicológica para adelantar procesos pedagógicos con sus pares con ceguera.

Posteriormente, en 1972, la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) inician la formación de maestros para personas con limitaciones visuales; y ya para el año 1982, la misma universidad establece la licenciatura en Educación Especial – Tiflología (estudio de la ceguera). Esta licenciatura ha tenido un desarrollo acorde con los cambios sociales que se han venido presentando, con un currículo actual para formación de un educador especial, integral o genérico, siendo una de las universidades en el país que lleva la delantera en la investigación de procesos educativos para población con habilidades diversas (Pradilla, 1999).

El Decreto 2082 de 1996, en su artículo 19, da pautas para la formación de docentes. Las entidades territoriales certificadas, en el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden a estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, expedidas el Ministerio de Educación Nacional.

Lo más importante de la nueva formación docente, como lo menciona Farid (2015) es que estos procesos “deben facilitar que los futuros profesores traten con los alumnos reales que se encuentran en las escuelas, y no con estudiantes ficticios” (p. 35-50), ya que muchas veces se prepara para atender a estudiantes que no presentan diferencias y no se abren al nuevo mundo. Es preocupante que actualmente en Colombia no existan programas sistematizados y continuos de capacitación para docentes en ejercicio, de acuerdo con la necesidad de una educación en la



diferencia, lo que no ha permitido de una manera clara ejercer las políticas públicas que frente a esta temática se impartan.

En conclusión, la educación inclusiva es todavía una ilusión que se menciona desde muchas instancias pero que no se materializa en el aula de clase. Hay una desfiguración del concepto que ha permitido crear un falso apoyo a quienes verdaderamente lo necesitan. Esto debido a la falta de una línea de interculturalidad en la formación del futuro docente de aula.

## **Capítulo 2. Análisis de las políticas públicas actuales de inclusión en Colombia**

En Colombia, después de todo un proceso histórico de construcción y deconstrucción de sus políticas públicas, con el ánimo de encontrar la ruta para lograr una educación de calidad para todos, en el año 2017, el presidente Juan Manuel Santos y la ministra de educación, de aquel entonces, Yaneth Giha Tovar, sancionaron el Decreto 1421, por el cual se reglamenta en “el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”.

Este decreto se convirtió en la guía a seguir por todas las instituciones de educación en Colombia, con el fin de mejorar los procesos de inclusión educativa. No obstante, iniciando por el título, ya se aleja del concepto de educación inclusiva, puesto que el término de la educación inclusiva debe englobar a todas y todos y no hace especificaciones con algún tipo de población determinada, como si lo hace este decreto, el cual menciona “la atención educativa a la población con discapacidad”.

Las consideraciones legales que se tuvieron en cuenta para la estructuración del decreto, parten desde de la Constitución de 1991, que lo define:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (Artículo 13).

Además de otros, como el artículo 67, el cual garantiza el derecho a la educación, presentándola como un servicio público con función social; el artículo 44, donde se establece los derechos fundamentales de los niños; el artículo 47, donde asigna obligación al Estado para adelantar políticas de prevención, rehabilitación e integración social para los ciudadanos que presentan algún tipo de disminuciones físicas, sensoriales y psíquicas, y el artículo 68: “La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”, obligación del Estado que se reafirma en la Ley 115 de 1994 en su artículo 46.

Otras leyes que contribuyeron a fundamentar el Decreto 1421 fueron: el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), donde se establece que los derechos de los niños priman sobre los derechos de los demás. Es importante rescatar la Ley 1618 de 2013, donde se establecen los lineamientos para asegurar que las políticas públicas garanticen el pleno ejercicio de sus derechos a los ciudadanos en condición de discapacidad; en especial en su artículo 11, en el cual da la orden al MEN para reglamentar el servicio educativo de calidad a dicha población,

teniendo en cuenta una perspectiva fundamentada en la inclusión de todos en el servicio educativo.

Otros documentos legales que sirvieron como base para la construcción de este decreto fueron varias sentencias de la Corte Constitucional que resaltan el derecho de una educación en la diferencia, pero construyendo en colectividad. La T-051 de 2011, asienta la obligación del Estado de pasar de los modelos educativos segregados o integrados a una educación inclusiva. “... persigue que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos (...) que la enseñanza se adapte a los estudiantes y no estos a la enseñanza”.

En su planteamiento, el Decreto 1421 estructura la implementación gradual de unas normas para el sector educativo colombiano que le permiten a este adelantar la búsqueda de una educación de calidad para todas y todos en cinco años, con la articulación de varias iniciativas y el objetivo de mejorar también la cobertura. Los principios que rige el documento se enmarcan dentro de los establecidos para educación inclusiva que menciona la Ley 1618 de 2013: pertenencia, equidad, interculturalidad, calidad, participación y diversidad; los cuales también forman parte de los fines de la educación establecidos en la Ley 115 de 1994. Igualmente, este decreto acoge varios tratados internacionales frente al derecho a la educación, para contribuir a los procesos educativos de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes, sin importar las diferencias, con el fin de lograr su ingreso, permanencia y aprobación en el sistema formal educativo.

En el apartado del decreto, donde se habla de la financiación, menciona que los recursos provendrán del Sistema general de participación y para su efecto “por cada estudiante con

discapacidad reportado en el SIMAT se girará un 20% adicional”. Como se especifica en el documento, este se dirige exclusivamente a población en discapacidad, dejando por fuera otras necesidades como la etnoeducación, la educación para la población víctima del conflicto armado y otras tantas que se puedan presentar dentro de las aulas de las instituciones educativas. Esta aclaración, en cuanto a inversión, descarta a la educación inclusiva, como se ha mencionado a lo largo de este documento; ya que este modelo no debe enfocarse en un solo grupo de población en estado de vulnerabilidad, sino en todas y todos los estudiantes. Por lo tanto, este decreto genera nuevamente una brecha entre los objetivos del decreto y las herramientas para su aplicabilidad.

Para cumplir sus propósitos, el decreto asigna unas responsabilidades directamente al MEN, Secretarías de Educación e Instituciones Educativas:

Al MEN le concierne proporcionar los “lineamientos normativos, administrativos, pedagógicos y técnicos para la educación inclusiva”, además de presentar asistencia técnica para atender a la población en discapacidad, hacer seguimiento a estas estrategias, articular proyectos que favorezcan la implementación de los objetivos propuestos, hacer acompañamiento a las entidades territoriales cuando estas lo ameriten, además de otras que buscan sentar las bases para la ejecución del decreto.

Los entes territoriales certificados, a través de sus Secretarías de Educación, deben: concretar las tácticas para atención a la población en mención; elaborar informes anuales sobre los avances de la política; acompañar y aconsejar a las familias de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que presenten algún tipo de discapacidad frente a las oportunidades educativas que existen en su entorno y los apoyos para estos; escoger y formalizar el suficiente personal de apoyo que se requiera para alcanzar los fines propuestos en el decreto; hacer convenios con

entidades de salud con el objetivo de buscar las valoraciones y atención a esta población; robustecer y dotar a las instituciones educativas en su capacidad de atender los procesos pertinentes, e incentivar los ambientes virtuales para el aprendizaje.

Las responsabilidades que se le otorgaron en el decreto a las instituciones educativas, parten de la identificación de posibles alertas o situaciones de discapacidad de sus estudiantes y hacer el respectivo reporte; incorporar en los PEI y en el Plan de Mejoramiento Institucional - PMI el enfoque de educación inclusiva y de diseño universal; garantizar la construcción, articulación y cumplimiento de los PIAR, y acompañar a las familias de las y los estudiantes con discapacidad con el fin de recalcar los derechos que se tienen frente a los procesos de educación.

Es importante resaltar que, de acuerdo con el decreto, ninguna institución educativa tiene permitido rechazar el ingreso de estudiantes en razón a su situación individual de discapacidad. Todas las entrevistas o estudios que se hagan para su ingreso deben servir como base para la construcción de apoyos razonables que favorezcan la permanencia del estudiante. De igual forma, por estas mismas individualidades no se podrá retirar o expulsar de la institución a ningún estudiante.

En el deber de corresponsabilidad de las familias, en este proceso de inclusión a la educación, el Estado les otorga, entre otras, las siguientes responsabilidades:

- Realizar el proceso de matrícula o renovación de la misma si lo amerita.
- Entregar la información solicitada por la institución educativa.
- Contribuir al desarrollo de los objetivos propuestos en los PIAR, además de participar en las actividades programadas por las entidades pertinentes con el fin de fortalecer y hacer seguimiento a los procesos (Decreto 1421, 2017).

Para terminar la parte de responsabilidades que otorga el decreto, este realiza una mirada a la educación superior, en favor de la población con protección constitucional reforzada.

Se debe resaltar que este documento es la sumatoria de varios intentos legales que ha propuesto el Estado para eliminar poco a poco las barreras que no han permitido ejercer el derecho a la educación de las personas en discapacidad. Se pretende que, con el ingreso al sistema educativo formal, se promueva el progreso de la enseñanza y la participación en igualdad de condiciones para todas y todos los estudiantes.

El Decreto 1421 puede ser visto como una ruta en el proceso de transformación de todo el sistema educativo colombiano, encaminado hacia un mejor modelo de inclusión y se ubica como un documento líder en Sur América frente a estas mejoras educativas ofreciendo:

- Condiciones apropiadas e individuales para el acceso de la población que presenta barreras para la adquisición del conocimiento.
- Busca asegurar la permanencia de las y los estudiantes mediante procesos educativos de calidad y adaptados a las necesidades.
- Pretende ofrecer una educación pertinente y necesaria a los contextos.
- Presenta propósitos progresivos para su implementación e impacto a toda la comunidad, desde el 2017 hasta el 2022. Esto continuando con la estrategia del Estado de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el 2025.

La apuesta más clara que hace esta política, es hacia la población en condición de discapacidad, con el ánimo que puedan asistir a formarse con sus compañeros en las mismas aulas de clase y para esto se estructura todo un acompañamiento y flexibilización del currículo lo cual para el documento es el que:

Mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos y todas, la oportunidad de aprender y participar (Decreto 1421, 2017).

Todo esto debe quedar sentado en los PIAR, lo cual lleva a una educación personalizada dentro de la equidad. Para este gran salto en educación es fundamental la fortaleza de los docentes, ya que son quienes deben garantizar que los estudiantes que están a su cargo asimilen los contenidos propuestos. Los docentes de apoyo se convierten en un referente para la construcción de estrategias que contribuyan a facilitar estos aprendizajes mediante la articulación y seguimiento a las y los estudiantes y a sus entornos, al igual que a las prácticas pedagógicas empleadas.

Por primera vez, un documento legal resalta el derecho que tiene cualquier niño o niña, sin importar sus barreras y sin ninguna discriminación, a asistir a la institución educativa más cercana a su residencia o a la que él y su familia consideren es apropiada para su desarrollo académico. Se contempla sobre todo un modelo de educación flexible, que incluso puede impartirse en instituciones médicas y en el mismo hogar dependiendo de las dificultades que se presenten por condiciones de salud.

Uno de los retos más grandes que enfrenta esta legislación es buscar que los sistemas educativos que tienen las instituciones se adapten a las necesidades de los estudiantes y no que los estudiantes se deban adaptar al sistema, ya que esa diversidad es la que engrandece la educación porque abre las puertas que habían permanecido cerradas durante mucho tiempo a una población completamente excluida de este derecho por varios factores que ya se han desarrollado.

Otro de los puntos importantes que trata el decreto, es la implementación de la oferta bilingüe-bicultural, cuando se requiera. Esto permite que todas y todos los estudiantes que presentan una discapacidad auditiva, puedan participar activamente en los procesos de formación dentro del aula de clase compartiendo con sus pares, si ninguna discriminación a la hora de recibir los contenidos. Donde se evidencie esta necesidad, el Estado deberá tener docentes bilingües como intérpretes.

Con la intención de ser más específico, el documento plantea un cronograma para tener metas claras en tiempos determinados. Al 2018 se pretendía consolidar la propuesta con un estudio de la matrícula en las diferentes instituciones educativas, presentando una oferta de los servicios académicos teniendo en cuenta las valoraciones que se realizarían a las y los estudiantes con discapacidad. Para este año, 2020, se deben tener claros los análisis y estrategias que se presentaron dentro de la política propuesta, y para el año 2022, el MEN tendrá que definir los recursos y la continuidad de todos los docentes que ingresaron como parte del grupo de apoyo a este sistema educativo.

Desde el momento que se socializó el documento, se han generado varias posturas, unas positivas y otras negativas frente a su aplicabilidad. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en sus *Boletines Informativos*, ha mostrado su preocupación frente a este decreto, ya que lo compara con otras políticas que ha tratado de implementar el gobierno, como la jornada única, la cual se convirtió en una verdadera improvisación sin recursos suficientes y con metas desorientadas. A esto se suma que para la implementación de la política pública de educación inclusiva, el decreto establece una nueva asignación presupuestal del 20%, la cual, según el mismo decreto, depende de la disponibilidad que tenga cada región, lo que no asegura



una verdadera inversión que permita hacer las adaptaciones básicas necesarias para dar este gran salto; adaptaciones como: cualificación a los docentes de aula, contratar los docentes de apoyo que se requiera y reconstruir la planta física de las instituciones educativas con el ánimo de prestar un servicio de calidad a toda la población, como indica la normatividad.

Es claro que los docentes no se encontraban preparados para enfrentar esta nueva responsabilidad legal, sin embargo, muchos de ellos lo han venido haciendo desde antes de que se promulgara esta ley; más por sentido humanitario y vocación de enseñar, que por un asunto meramente legal.

De la forma como está planteado el acto administrativo es muy difícil hacer un seguimiento constante, ya que los cronogramas son claros, pero los puntos a evaluar son muy superfluos y cualquier avance se puede ver como significativo en el proceso. Lo que no se puede desconocer, es que este decreto se presenta como la continuación de unas políticas públicas que buscan mejorar el sistema educativo, con el fin de contribuir a la cobertura y combatir la exclusión dentro de un ambiente agradable, que logre de manera directa la reflexión de las diferencias dentro de un contexto de tolerancia y respeto hacia el otro.

El Decreto 1421 genera algunas inquietudes frente a su aplicabilidad, ya que menciona la posibilidad de educación en casa o en los centros hospitalarios, de acuerdo con la necesidad que puede presentar la individualidad, sin embargo no es claro cómo se pueden implementar estos procesos, ya que en la mayoría de los casos los docentes de aula tienen una asignación de 22 horas de clase según la norma y no se permite ejercer su labor fuera de las instituciones educativas.

Para una mejor comprensión y aplicabilidad del Decreto, el MEN socializó el documento: *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 para la atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*, el cual sirve como herramienta para orientar las acciones que buscan la implementación del decreto y define algunos términos que son pieza fundamental en la estructuración de esta nueva política. Esta guía está dirigida a las secretarías de educación de los entes territoriales certificados, y a las y los directivos docentes y docentes de las diferentes instituciones educativas, con el ánimo contribuir a hacer realidad los objetivos propuestos.

El documento estructura la educación inclusiva sobre tres pilares que permiten, la sostenibilidad de mismo: ingreso, permanencia y calidad o graduación.

*Ingreso:* En este ítem, la legislación busca que todas aquellas personas que están en vulnerabilidad ingresen al sistema escolar, promocionando esta nueva oferta educativa para todos y todas, incluso para aquellos y aquellas que ya han sido excluidos del sistema, dándoles la bienvenida nuevamente de una manera agradable, para que se sientan acogidos desde el momento de formalizar la matrícula, la cual es el punto de partida para la implementación de los PIAR.

*Permanencia:* Se centra en lograr que un estudiante de las poblaciones mencionadas, luego de ingresar al sistema educativo, permanezca en él. Esto depende de muchos factores que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, entre ellos los procesos de integración social, procesos de aprendizaje, tipos de pedagogía y, de manera especial, docentes, quienes son uno de los pilares para que las políticas educativas funcionen, ya que están en contacto directo con el estudiante, por tal motivo es muy importante su preparación. Los factores sociales afectan

también la permanencia en las instituciones, por lo tanto, no solamente se requiere tener buenas relaciones dentro del aula, sino que la permanencia, según Jaramillo, Echeverry & Dávila (2013) “Trasciende los muros de la escuela e implica procesos de relación y socialización que coexisten en ella y fuera de ella” (p. 194).

Para lograr la permanencia debe incluir también apoyos como el transporte escolar, la alimentación escolar, además de otras estrategias que permitan hacer un seguimiento al desarrollo educativo de cada uno de las y los estudiantes.

*Calidad o Graduación:* Hace referencia a todos los procesos asociados que conllevan a que los estudiantes alcancen los logros propuestos para cada nivel educativo. Algunos de estos procesos pueden ser: diseño e implantación de los PIAR de acuerdo a los ajustes razonables y apoyos individuales dentro de la flexibilización de la evaluación; adecuación de la jornada académica; recursos físicos y materiales que permitan contribuir al desarrollo académico; así como como firma de convenios con organizaciones civiles y gubernamentales que lleven a la promoción, la cual es el resultado final de la política de educación inclusiva y se obtiene mediante la verificación de las habilidades para la vida que adquirieron los estudiantes de la población vulnerable que ingresaron, permanecieron y se graduaron.

En la estructuración del Decreto, se presenta una estrategia que es el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) definida como:

Las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. 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. Le permite al docente

transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes (Decreto 1421, 2017).

El Diseño Universal nace en 1970 en los Estados Unidos, desde la arquitectura. Este se define como el diseño de servicios y entornos que todas las personas pueden utilizar sin necesidad de realizar ningún tipo de adaptaciones. Este modelo se planteó con el propósito de prestar el mismo objetivo a todos los usuarios de estructuras como edificios de apartamentos u oficinas, ya que por aquella época era imposible el desplazamiento de personas con movilidad reducida a dichas estructuras.

Este diseño en la educación busca centrar realidades sobre las que antes no se trabajaba, a partir de la concepción de que las y los estudiantes tengan cabida desde sus contextos. Este propósito conlleva a buscar que lo que se enseñe sea significativo para la vida de cada uno de ellos y ellas, lo que implica una responsabilidad inmensa del docente, que es el que verdaderamente entraría a estructurar este diseño apoyado de herramientas tecnológicas si así lo considera. Otro concepto que aclara el documento es el de los “Ajustes razonables”; se denominan razonables, ya que deben ser oportunos y efectivos para facilitar la integración de los excluidos, además los prioriza el decreto como:

Las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad (Decreto 1421, 2017).

Estos ajustes deben responder a las necesidades de las y los estudiantes, con el objetivo de que puedan desarrollar la mayor autonomía posible en todos los entornos, para que participen y aprendan de manera eficaz en equidad de oportunidades. Los ajustes no solamente son materiales sino también inmateriales, y puede ser directamente construidos y aplicados por los docentes de aula sin necesidad de la valoración de un especialista. Ya que muchas de las barreras que impiden al aprendizaje de las y los estudiantes puede ser invisibles, el maestro con su continuo seguimiento y acompañamiento debe visibilizarlas para generar procesos a través de los PIAR, en conjunto con las familias y teniendo en cuenta el contexto (salud, familia, tiempos de aprendizaje y otras dificultades).

El PIAR, según el Decreto 1421, se presenta como un instrumento que garantiza:

Los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, basados en una valoración pedagógica y social que incluye los apoyos y ajustes razonables, entre ellos los curriculares, infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación permanencia y promoción (2017).

Además, se presentan como parte del plan de aula y del plan de mejoramiento institucional, en aras de contribuir a los cambios realizados a partir del DUA, para favorecer el alcance individual de los logros propuestos.

Los ajustes que se describen en el PIAR, con el fin de beneficiar a la población en mención, se deben reflejar en el plan de aula y a su vez en el seguimiento que se haga en las actividades descritas por el Diseño Universal del Aprendizaje. Para ser más puntuales, el proceso planificado de enseñanza inicia con la planeación de la clase (plan de clase) con el ánimo de tener una mejor comprensión de la temática por parte de las y los estudiantes. Posteriormente se

llega al aula y se procede a transmitir dichas enseñanzas de acuerdo con las diversidades halladas. Por último, se desarrollan los procesos de acompañamiento teniendo en cuenta las características de las y los estudiantes, brindando un apoyo individual si así se requiere, lo que permite buscar que todos se motiven y participen de los procesos.

### **2.1. Sistema integrado de matrículas - Simat**

Dentro de esas nuevas políticas y estrategias implementadas para mejorar la educación en Colombia, en el año 2008, el Ministerio de Educación Nacional implementa el SIMAT, el cual se ha convertido en una de las principales herramientas para hacer seguimiento al ingreso, permanencia y graduación de todos los y las estudiantes en el territorio nacional, con el fin no solo de verificar de manera directa el avance de la educación en el país sino también para la asignación de recursos.

El SIMAT es una herramienta que permite constituir y vigilar las cuestiones referentes a la matrícula de los estudiantes en cada una de las etapas del proceso educativo, en todas las instituciones educativas del país, sin importar su ubicación geográfica. La plataforma le permite al Estado contar con una base permanente y efectiva de los datos de la población estudiantil, para la realización de propuestas no solo educativas sino también de índole social; además facilita la incorporación y seguimiento de cada uno de los y las estudiantes, al igual que la actualización constante de dichos datos.

En la presente investigación este instrumento es clave para la recolección de datos exactos de cada una de las instituciones educativas a intervenir, ya que brinda de manera puntual el número de estudiantes matriculados y los que han sido valorados con alguna barrera para el aprendizaje.

La clasificación que realiza esta plataforma en cuanto a barreras o posibles vulneraciones al derecho a la educación son: Población con NEE, población con capacidades excepcionales, población víctima del conflicto y población grupos étnicos. Por ser una variable de importancia para esta investigación, se procederá a dar cuenta de cada una de estas barreras y sus variables.

**Población con Necesidades Educativas Especiales- NEE.** Es bueno aclarar que todas y todos los estudiantes tienen necesidades educativas, sin embargo, para algunos se hace necesario atenderlas de manera más especial, como menciona Diego Luque:

Las NEE son aquellas necesidades que tienen los niños y/o niñas derivadas de discapacidad, sobre dotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, se valora dentro de una acción educativa que precisa de recursos con carácter extraordinario, a los que los centros aportan habitualmente, ante las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos de sus alumnos o alumnas (2003, p. 372).

Para una mejor explicación, este grupo de estudiantes es subcategorizado por el SIMAT en doce categorías: Visual - Baja visión irreversible; Visual – Ceguera; Trastorno del espectro autista - intelectual, múltiple, otra; Auditiva - Usuario de Lengua de Señas Colombiana; Auditiva - Usuario del castellano; Física – Movilidad, sistémica; Mental- Psicosocial, trastorno permanente de voz y habla.

**Población con capacidades excepcionales.** Un estudiante superdotado o con capacidades excepcionales es aquel cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o en varias áreas de la conducta humana. Sin embargo, definir que es normal genera una gran controversia pues no se tiene claridad sobre la normalidad. El SIMAT ya tiene identificado este grupo de estudiantes los cuales también se

puede encontrar en posible vulneración de sus derechos. Cada institución educativa los estandariza con dos parámetros: talento en artes y/o letras y doble excepcionalidad.

**Población víctima del conflicto.** Como resultado de tantos años de conflicto armado en Colombia, un gran número de población civil ha tenido que dejar sus sitios de asentamiento y migrar a otros lugares para iniciar una nueva vida. El Estado se encuentra en proceso de identificación de este grupo poblacional y lo ha denominado “desplazado”. Esta denominación es establecida en la Ley 387 de 1997:

Desplazado o desplazada, es toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público (Artículo 1).

Es preciso señalar que en esta población se encuentran estudiantes que se han cambiado de institución educativa y que provienen de zonas en conflicto. Estos estudiantes tuvieron que desplazarse por razones ajenas a su voluntad y deben continuar o, en algunos casos, iniciar sus procesos educativos en otros municipios. Muchos de ellos no cuentan con la documentación requerida ni mucho menos historial de notas. Igualmente, es posible que presenten secuelas psicológicas que alteran su estado emocional, por lo que este grupo se convierte en un reto más para los docentes, quienes son los que realizan el mayor acompañamiento a cada uno de ellos.



La Ley 1448 de 2011 dicta las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y otras disposiciones. Esta ley aporta indicaciones a varios entes del Estado, entre ellos al sector educativo, con el ánimo que se tomen las medidas necesarias, dentro de la legalidad para asegurar el acceso a la educación, fortaleciendo el derecho que tiene cada uno de ellos y ellas de ingresar a cualquier institución educativa del país, de manera gratuita, sin ningún costo académico. Esta misma ley, de la mano del CONPES 3726 de 2012, recomiendan la caracterización general sobre todas las víctimas del conflicto con los respectivos referentes normativos de identificación, desde las perspectivas de infancia, adolescencia, género, discapacidad y grupos étnicos.

En las bases de datos del sistema de matrículas SIMAT están identificados los estudiantes en esta tipología. Con el ánimo de ser más específico, el sistema de matrículas clasifica esta población víctima del conflicto así: En situación de desplazamiento; Hijos de adultos desmovilizados y Víctima de minas.

**Población grupos étnicos.** Colombia es un país en el que la diversidad fluye por todos sus puntos cardinales, convirtiéndolo en un Estado multicultural y pluriétnico dónde se mezclan toda clase de culturas, razas, simbolismos y costumbres. Actualmente dentro del territorio nacional, se encuentran 710 resguardos indígenas, 123 territorios afro colectivos, 11 Kumpaño Rom, además, se habla una gran variedad de lenguas diferentes al castellano.

De acuerdo con lo anterior, un grupo étnico es una comunidad que forma parte de la nacionalidad, sin embargo, pueden poseer una lengua, una cultura y tradiciones diferentes, incluso, fueros propios frente a la implementación de la justicia y la educación. Todo ello demuestra la importancia de una educación especializada para esta población, que busque ir a la

par con su entorno y sus procesos socioculturales y productivos, sin irrespetar sus tradiciones, cultura y creencias. Desde antes de la Constitución de 1991, ya exista la etnoeducación como una propuesta para contribuir con los procesos formales de educación en estos grupos. Propuestas que ha venido en un proceso de desarrollo de sus propios documentos, formando docentes nativos y foráneos para el desarrollo de la misma.

La Constitución de 1991 dio un reconocimiento a sus territorio y lenguas, a la vez que reafirmó el derecho que tienen de educarse con sus tradiciones lingüísticas, lo cual obligó al Estado a diseñar una educación bilingüe. Dicha educación debe contribuir al desarrollo de su identidad propia. La Ley General de Educación 115 de 1994, reglamentó la educación para grupos étnicos:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Art. 56).

Esto implicó la construcción e implementación de currículos propios, además de la selección de docentes por parte de la misma comunidad a través de sus autoridades. El Estado colombiano, en cada una de las reglamentaciones y fundamentos de la etnoeducación imparte una línea de igualdad en derechos, sin embargo, al revisar las tablas salariales del año 2019, para los docentes, se encuentra la siguiente divergencia:

Para los docentes nombrados bajo el estatuto 2277, en primer grado en el escalafón docente la remuneración mensual de: \$1.229.862, y para el grado 14, que es el más alto, es de

\$4.037.598. Para el estatuto 1278 el primer grado devenga: \$1.670.190 y en su grado más alto: \$7.941.686. Mientras que para los etnoeducadores en su primera categoría devengan: \$1.406.292 y en su máxima categoría: \$2.284.788. Como se puede evidenciar la diferencia salarial de un etnoeducador frente a los docentes de los dos otros estatutos es abismal. No se entiende por qué, si se habla de una educación para todos, se genera tanta contradicción en las remuneraciones salariales.

Como parte del proceso de categorización de la población de grupos étnicos por parte del SIMAT se han creado tres subcategorías: Afrocolombianos, Indígenas y ROM.

*Afrocolombianos.* Su nombre proviene de la comunidad afro, radicada en Colombia. Se denominan también estudiantes afrodescendientes y son aquellos que sus orígenes raciales provienen del continente africano, ya sean descendientes de las víctimas de la trata transatlántica de esclavos y migrantes.

*Indígenas.* La terminología frente a este grupo abarca un amplio sentido, que puede emplearse hacia una población exclusivamente original del espacio no solo territorial sino también social donde residen, y su establecimiento allí precede a otros grupos poblacionales que cohabitan en el mismo espacio.

*ROM.* Grupo poblacional proveniente de la parte norte de la Inca, también denominado pueblo gitano. Se pertenece a este grupo exclusivamente por derecho de nacimiento. El Estado colombiano les reconoció su identidad propia a través del Decreto 2957 de 2010. Este grupo poblacional tiene su propia forma de organización y lengua, y busca mantener sus prácticas culturales como una forma de cohesión grupal.

Todos los anteriores grupos poblacionales de estudiantes han sido ubicados dentro de las categorías y subcategorías de la plataforma SIMAT, desde el mismo momento de ser matriculados en cualquier institución educativa de Colombia.

Respecto a la continuidad en el sistema educativo de los estudiantes que han sido incluidos en años anteriores en el SIMAT y que forman parte de algunas de las anteriores condiciones, la Secretaría de Educación de Boyacá informa:

El sistema no permite generar ningún reporte de este tipo, ya que tendría que hacerse seguimiento alumno por alumno directamente en el sistema, lo cual sería muy dispendioso y por lo tanto no se cuenta con dicho estudio, además la información que permitiría realizar dicho análisis desde la base de datos, se considera de carácter personal de los estudiantes por lo tanto no se facilitará (Comunicado SED Boyacá, 2018).

Según lo planteado por la Secretaría de Educación de Boyacá, es imposible realizar una aproximación al número de las y los estudiantes de este grupo que se han retirado de las instituciones educativas de la provincia. Además, desde esta sectorial no existe ninguna información que permita determinar a qué se dedican dichos estudiantes, luego de su retiro de las instituciones educativas.

Para finalizar, de acuerdo con este análisis de las políticas públicas de inclusión educativa en Colombia, se puede establecer que el Estado ha venido construyendo algunas políticas que han permitido, desde lo estipulado en los documentos, el ingreso de todas y todos los ciudadanos al sistema educativo. No obstante, es un camino que aún le falta por recorrer al estado colombiano, teniendo en cuenta que en la actualidad se pasa por un periodo de posconflicto,

donde todavía no se han cerrado las brechas de la discriminación y los odios entre varios grupos sociales, además de los cambios de paradigmas frente a la aceptación de la diferencia.

**Corolario.** Una verdadera educación inclusiva debe estar reflejada en los apoyos específicos según las barreras que se presentan en la individualidad, apoyos como un currículo adaptado, accesibilidad, recursos humanos y físicos, esto con el fin de que cada estudiante desarrolle sus capacidades y busque derribar las barreras que le han impedido avanzar.

Considerando también lo establecido, tanto en la *Convención internacional de los derechos del niño* de 1989, que fijó sus objetivos en la promulgación de políticas de participación donde las niñas y los niños sean los actores principales que generen espacios y estrategias para la toma de decisiones que afectan sus vidas; como en la Declaración de Salamanca y en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, las cuales promueven que todas las escuelas acojan a todos los niños y niñas, sin distinción de sus condiciones personales, culturales o sociales; discapacitados y dotados, de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales.

En consonancia con esa política de inclusión educativa, establecida en décadas pasadas, Colombia ha realizado algunos intentos por implementar políticas públicas con el fin de contribuir a edificar el país, y que a su vez brinde un desarrollo global y la resignificación de los derechos humanos. No obstante, estas políticas educativas se han construido desde la visión de cada gobierno de turno, tomando en consideración su propio concepto de ciudadano ideal, el cual parte de su pensamiento político dejando por fuera la participación de todos los actores y sus contextos.

Conviene subrayar que todo no ha sido negativo, ya que hay vestigios de voluntad política para aceptar lo diferente y muchas de las cosas que se han hecho han dado muestra de algunos avances, pero a la vez, en ciertos casos, confusión y exclusión. Todo esto parece confirmar que cada día se aleja más el concepto de educación inclusiva en el sistema de educación, puesto que no se la ha dado la importancia que se requiere.

### **Parte III. El camino a seguir**

#### **Capítulo 1. ¿Cómo se desarrolló y dónde?**

El marco metodológico de esta investigación se basa en la búsqueda de la educación inclusiva, en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. La metodología utilizada consta de una estructura sistemática que contribuye a trazar el recorrido para el desarrollo de la investigación y orienta los pasos a seguir: desde dónde, hasta dónde, con quién, cómo, qué se busca y qué se pretende lograr; lo cual permite llevar un control de cada una de estas etapas propuestas y planeadas, para dar respuesta a los objetivos formulados.

Esta tesis doctoral busca contribuir con el mejoramiento de la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, para tal fin, el enfoque que privilegia esta investigación es el cualitativo, ya que se centra en el análisis de entrevistas, observaciones, y otros instrumentos, además de encuestas que inquieran en la búsqueda por responder a aquellas condiciones humanas que son variables, de acuerdo con las circunstancias del entorno-contorno-cultura, y que afectan positiva o negativamente el proyecto de educación inclusiva en la comunidad.

Strauss y Corbin (2002) afirman en su libro *Bases de la Investigación Cualitativa*, que “la investigación cualitativa se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia como en el arte del análisis” (p. 14), y eso es lo que se busca en esta investigación, una mirada crítica a los procesos de inclusión en educación, desde luego, sin desconocer la ayuda de otras acciones investigativas. Como Norman Denzin y Lincoln (2012) mencionan en su libro *Manual de Investigación Cualitativa*: “La investigación cualitativa, como escenario de actividades interpretativas, no privilegia una única práctica metodológica sobre otra” (p. 46).

Para fines de esta investigación, fue importante interpretar los diferentes cambios que han afectado la comunidad educativa reconociendo los puntos de vista de: administrativos, estudiantes, docentes, directivos docentes, cuidadores, madres y padres de familia, de las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, después de la implementación de las políticas públicas de inclusión educativa.

El tipo de investigación que se desarrolló es etnográfico, el cual es uno de los métodos más empleados para analizar las prácticas docentes, ya que se actúa desde el punto de vista de los sujetos que participan en el ámbito socio-cultural en concreto. Como menciona Bisquerra (2009): “La investigación etnográfica es el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta pudiendo ser esta... una escuela” (p. 295). No se buscó un recuento “novelesco y anecdótico” como lo menciona, Tezanos (1982) en su artículo; *La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica*.

Se logró hacer una descripción de la interacción de la comunidad con los procesos de la educación inclusiva en las instituciones educativas, dándole la seriedad que merece la etnografía, ya que el marco de la investigación etnográfica toma principios antropológicos. La etnografía contribuyó al desarrollo de esta investigación, ya que mediante sus técnicas se pudo enfatizar en las cuestiones descriptivas e interpretativas, obteniendo un conocimiento interno de la vida social de la población, intentando comprender la forma en que estas comunidades han implementado dicha política pública.

El desarrollo de la investigación cualitativa basa sus procesos en la interpretación de todos los espacios que se abarcan. Esa interpretación persigue el sentido del fenómeno, el cual puede ser observado e interpretado desde varios factores, basados en tantas interpretaciones



como participantes haya. En eso consiste este enfoque, en tener en cuenta todas esas percepciones de las personas que se encuentran inmersas en los procesos a observar, con el ánimo de visibilizar lo que está más allá de las acciones físicas o a simple vista. Es allí donde lo cualitativo toma una especial relevancia en este documento que describe los fenómenos de una política pública frente a la educación, sin desconocer los datos numéricos que puede ofrecer la sistematización de las encuestas. Al respecto, Jean Pierre Deslauriers (2004), en su documento; *Investigación Cualitativa: Guía Práctica*, concluye que la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas, sino que las hace parte de los procesos de recolección de la información pertinente, además admite al investigador hacer un acercamiento real a los sujetos cuyo comportamiento se pretende analizar, ya que se edifica desde la praxis como el terreno del ejercicio humano establecido sobre la reflexión y el hábito. En resumidas cuentas, es la mezcla de la teoría y la puesta en práctica de dicha teoría.

Para Freire (1969) “la praxis es la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. El negar uno de estos dos componentes desvirtuaría la praxis; la relación de la práctica y la teoría siempre estarán en constante tensión, sin embargo, su unión permitió hacer un verdadero análisis en esta investigación. Se partió de la teoría, para posteriormente observar la práctica y sacar algunas conclusiones del fenómeno que se propuso investigar.

Si bien es cierto, se trata de las implicaciones de una política pública orientada a situaciones, acciones y problemáticas que pertenecen a toda la comunidad, cada uno de ellos tiene su propia perspectiva teniendo en cuenta su participación en dicho proceso. Desde esas perspectivas de las realidades propias se indagó, con el fin de determinar cómo han sido los cambios de la educación en su comunidad. Esto permitió aportar una mirada completamente

social a la investigación, lo que reafirma el enfoque cualitativo de la misma, interesada por percepciones de un contexto no solo social sino también cultural.

Las fases para el desarrollo de una investigación etnográfica y que se aplicaron en esta investigación se tomaron de Murillo y Martínez (2011):

- Selección del diseño: Descrito en los párrafos anteriores.
- Determinación de las técnicas: Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron: encuestas, guías de observación, diario de campo, entrevistas estructuradas, semiestructuradas, análisis de documentos. Los documentos analizados fueron: legislaciones y circulares que se han emitido frente a la política de inclusión educativa y educación inclusiva, además los PEI, de las instituciones, los PIAR, observadores de estudiantes, boletines informativos, entre otros. Para el análisis de estos documentos se tuvo en cuenta la fecha, el contexto y la relación con la población en estudio, entre otros aspectos.
- Ingreso al escenario: Es el momento en que se llegó a los colegios de la provincia, presentando a los rectores respectivos el documento de autorización emitido por la Secretaría de Educación del Departamento, para realizar la intervención (ver anexo 2).
- Elección de los informantes: En cada institución intervenida se localizó a los estudiantes valorados como en posible vulneración de sus derechos, al igual que a las familias, docentes y directivos docentes de dichos estudiantes. También se realizó una muestra con estudiantes y familias de estudiantes que no clasifican en esta población. En la investigación también participó como informante un funcionario de la Secretaría de Educación de Boyacá, quien aceptó una entrevista para aclarar algunos datos sobre la implementación de la política en mención.

- **Recolección de los datos:** Los datos se recogieron mediante los instrumentos ya previstos y avalados.
- **Procesamiento de la información recuperada:** Para el análisis de la información es importante aclarar que, en la etnografía, la información se observa y se interpreta simultáneamente. A medida que iba avanzando la investigación se fue seleccionando lo más relevante para el proceso, de acuerdo con la elaboración conceptual y teórica. De igual forma, se realizaron varios análisis que permitieron relaciones entre las reacciones encontradas y la práctica, con el ánimo de construir la teoría de la investigación, la cual llevó a la generación de categorías que accedieron a clasificar la información. Según Murillo y Martínez (2011), los datos se separan, se conceptualizan y se agrupan en categorías, mediante un proceso de manipulación y organización de los mismos, para conectar los resultados obtenidos con un cuerpo más grande de conocimiento, interpretarlos y darle sentido.
- **Presentación del documento final:** Es la recopilación de todo el proceso investigativo, mediante la generación de conclusiones y propuestas que se espera contribuyan a mejorar los procesos de incorporación de la política pública de educación inclusiva en las comunidades educativas y fuera de ellas.

A continuación, se hará una conceptualización de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá y su entorno.

### **1.1. Provincia de Márquez**

La población que se analizó para esta investigación fue la comunidad educativa de los colegios públicos de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. El historiador, Javier Ocampo López (1983) plantea cómo la provincia es y ha sido un elemento fundamental de la

psicología profunda del boyacense y, por lo tanto, de su modo de organizarse y relacionarse con el medio ambiente. El departamento de Boyacá está dividido en 15 provincias, las cuales poseen diferenciaciones que las hacen únicas. Una de estas provincias es la de Márquez, conformada por los municipios de Boyacá, Ciénega, Jenesano, Nuevo Colón, Rondón, Tibaná, Turmequé, Úmbita, Viracachá y su capital, Ramiriquí.

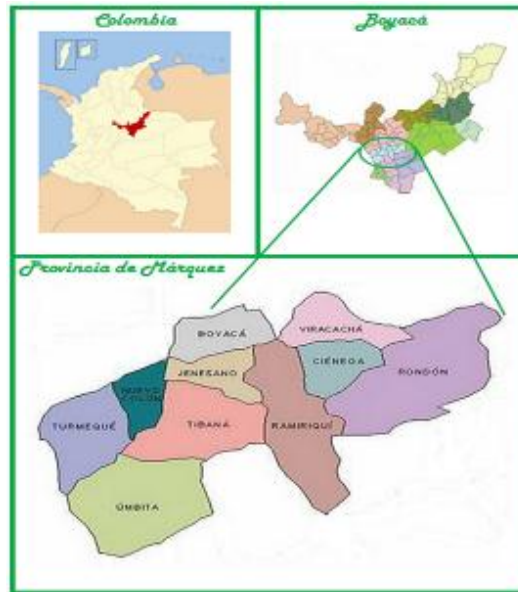


Figura 1. Ubicación de la provincia de Márquez.

Fuente: Álvarez, M. (2010)

Se le otorgó el nombre en memoria de José Ignacio Márquez, presidente de Colombia entre 1837 y 1841, quien nació en Ramiriquí. Sus tierras son por excelencia buenas productoras de maíz, papa, arveja, arracacha, pepino, hortalizas, fríjol, manzana, curuba, ciruela, feijoa, durazno, pera, tomate de árbol, haba, papayuela, habichuela y granadilla.

Su gastronomía es una de las más apetecidas del país, ya que ha generado abundante variedad en los platos típicos como: garullas, arepas de maíz pelado, envueltos, zarapas y todo tipo de amasijos. Además de su popular plato, los jutes, que es una mezcla de maíz en

descomposición y una gran variedad de verduras. También se elaboran manualidades de fique, chusque y guadua como alpargatas, sombreros y otros tejidos que son de gran aceptación por parte de los turistas.

La provincia fue un asentamiento indígena de inmensas dimensiones que dejó un gran legado en sus generaciones. La población ha creado leyendas y esculturas que retratan sus costumbres ancestrales y permiten hacer un recorrido histórico por cada uno de sus municipios.

En cuanto a educación, la provincia de Márquez cuenta con 23 instituciones educativas, con 89 sedes que ofrecen la posibilidad de educar a 10.998 niños y niñas de dicha zona. Es importante aclarar que el 80 % de dichas instituciones educativas son de carácter rural. Esta diversidad de instituciones afecta de manera directa la investigación, ya que cada colegio tiene cierta autonomía para formular sus estrategias frente a los procesos de inclusión. Sin embargo, existen parámetros legales que debe acatar con el ánimo de proteger los derechos de los menores.

En el marco de esta investigación no es posible dejar de mencionar el contexto frente a los términos inclusión y exclusión, y su connotación y acercamiento a la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. En Colombia, con la llegada de los españoles y el primer grupo de misioneros dominicos a las tierras de Rumirraque, actual Ramiriquí, se dio inicio a la evangelización en toda la provincia de Márquez, generando un proceso de aculturación.

Sus pobladores recibieron una nueva cultura y se adaptaron a ella, con nuevos imaginarios, entre ellos el lastre del castigo divino como parte de la formación moral y religiosa que se obligaba a asumir como miembros de una “nueva civilización”. (Ocampo, J. Entrevista personal, 25 de febrero de 2018). En la provincia de Márquez todavía se mantiene esa carga doctrinaria; se señala a los hijos que nacieron con algún tipo de discapacidad como un castigo

divino, que en la mayoría de casos no se sabe el por qué, pero que hay que asumirlo. Se deben esconder e incluso amarrar en sus casas para que la sociedad no los vea y no los juzgue (Rodríguez, 2007).

Igualmente, al entrar esa “nueva civilización” se transformó el ancestro indígena que ponía a la tierra como la madre de toda la creación, había que respetarla, cuidarla y saberla trabajar, con los mismos recursos que ella suministraba. Sin embargo, todo eso cambió; desde hace algunos años se vienen utilizando diversos químicos para supuestamente “mejorar” la producción agrícola de la zona. Estos químicos no son manipulados de acuerdo con el instructivo internacional, en lo referente a la utilización de guantes, ropa especializada y tapabocas, además del almacenamiento y desecho de empaques. El incumplimiento de estos parámetros puede llegar a generar discapacidades en algunos descendientes de estas familias, que presentarían dificultades para el desarrollo de sus capacidades de socialización. Adicionalmente, otro factor determinante en la iniciación de estos procesos de discapacidad es el incesto (Antonio Bardilla, 2002) que se ha presentado como algo común en esta región.

Actualmente, en Colombia existe una legislación firme para castigar estas prácticas, pero a la vez, también campañas preventivas que buscan concientizar al campesino sobre el uso correcto de insumos químicos y la prevención del abuso sexual en la comunidad, con el fin de cortar ese recorrido generacional. No obstante, ya se cuenta con una población en condiciones de fragilidad bastante representativa para la provincia, a quienes se les debe mejorar sus ambientes de vida. Se han generado varias estrategias desde el nivel gubernamental y privado para contribuir con la inclusión de esta población, mediante acciones como la creación de una fundación privada en el municipio de Jenesano (Fundación Integrar), la cual brinda atención

terapéutica, de rehabilitación y apoyo a los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Muchos de estos niños y niñas asisten simultáneamente a las instituciones educativas de sus municipios y se desplazan hasta la fundación algunos días de la semana, en acuerdo con sus docentes y orientadores escolares.

## **Capítulo 2. Unidades informativas**

### **2.1. Unidad de análisis**

En esta investigación, la unidad de análisis está constituida por las representaciones sociales que tiene la comunidad educativa (Estudiantes, docentes, docentes directivos, madres, padres de familia y/o cuidadores) de las instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá en la provincia de Márquez, y administrativos de la SED, frente a la implementación de la política pública de educación inclusiva, por parte de la Secretaría de Educación del departamento.

Tabla 3

Instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, Boyacá, con número de estudiantes 2019

MUNICIPIO	INSTITUCION	TOTAL MATRICULA POR GENERO		
		Fem	Masc	Total
BOYACA	I.E. DE BOYACA	233	268	501
	I.E. SAN ISIDRO	163	162	325
CIENEGA	I.E. JOSE CAYETANO VASQUEZ	378	368	746
	I.E. SANTO DOMINGO SAVIO	75	93	168
JENESANO	I.E.T. COMERCIAL	629	623	1252
NUEVO COLON	I.E. NUESTRA SEÑORA DE LA ANTIGUA	311	349	660
	I.E. LLANO GRANDE	115	122	237
RAMIRQUI	IE TEC JOSE IGNACIO DE MARQUEZ	681	708	1392
	IE NAGUATA	92	92	184
	IF AGROPEL ESCOBAL	167	146	313
RONDON	IF RANCHO GRANDE	94	86	180
	I.E.T. AGROPECUARIA SAN RAFAEL	133	141	274
TIBANA	IE GUSTAVO ROMERO HERNANDEZ	545	548	1093
	IE SUPANECA	152	143	295
	IE ANDRES ROMERO AREVALO	75	94	169
TURMEQUE	IE DIEGO DE TORRES	324	237	561
	IE TEC INDUSTRIAL	302	439	741
	I.E. TEGUANEQUE	84	99	183
UMBITA	IE TEC SAN IGNACIO	278	282	560
	IE TEC AGROPECUARIA	128	140	268
	IE DIVINO NIÑO	93	128	221
	IE SAN ISIDRO	121	117	238
VIRACACHIA	IF TEC AGROPECUARIA	204	233	437
<b>Total general</b>		<b>6380</b>	<b>6618</b>	<b>10998</b>

Fuente: El autor.

La buena comunicación que se logró con los integrantes de estas comunidades educativas, permitió esclarecer cada una de las incógnitas formuladas en esta investigación, tomando en consideración la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2008). La acción de



comunicarse está estrechamente ligada con una determinada concepción de lenguaje y entendimiento, por lo que establece:

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión (p. 143).

## **2.2. Unidad de trabajo**

La unidad de trabajo en la investigación se constituyó a partir de las comunidades educativas de las instituciones educativas públicas pertenecientes a los diez municipios de la provincia de Márquez, teniendo en cuenta los estudiantes en situación de vulnerabilidad (ver anexo 3). Además, para el desarrollo de la misma fue importante observar el grado de compromiso y apropiación que tenían las diferentes comunidades educativas para aportar información, con el ánimo de plantear, como lo mencionan Murcia y Jaramillo (2008), “un escenario cultural construido por sujetos dentro de los cuales se encuentran personas con características de informantes, en cuanto poseen y facilitan la información necesaria para la comprensión del fenómeno” (p. 127). De acuerdo con lo anterior, la unidad de trabajo estuvo conformada por las siguientes instituciones educativas que se tuvieron en cuenta para realizar esta intervención:

**Tabla 4****Instituciones Educativas en las que se realizó la investigación.**

Municipio	Institución Educativa
<b>Ramiriquí</b>	José Ignacio de Márquez
<b>Jenesano</b>	Comercial
<b>Tibaná</b>	Gustavo Romero Hernández
<b>Nuevo Colón</b>	Nuestra Señora de la Antigua
<b>Ciénega</b>	José Cayetano Vásquez
<b>Turmequé</b>	Diego de Torres
<b>Viracachá</b>	Agropecuaria
<b>Rondón</b>	Rancho Grande
<b>Boyacá</b>	De Boyacá
<b>Umbita</b>	Agropecuaria

Fuente: El autor

### 2.3. Procedimiento

Para un mejor desarrollo del proceso práctico investigativo, se concentró la investigación en tres momentos, los cuales se explican a continuación:

**Primer momento.** En el primer momento o momento de partida para la recolección de la información, se analizaron las prácticas académicas y sociales que se llevan a cabo en las instituciones educativas seleccionadas frente a los procesos de la educación inclusiva, haciendo una revisión y comparación de los PEI y los Manuales de Convivencia, y su coherencia con el quehacer diario en el aula. Esto con el fin de mirar con profundidad el desarrollo de los procesos pedagógicos sociales y cognitivos.

**Segundo momento.** En este paso de la investigación se recopilaron y reconocieron los puntos de vista de personal administrativo de la SED y de las comunidades educativas:

estudiantes, madres, padres de familia, docentes y directivos docentes, frente a los procesos de la educación inclusiva con relación al ingreso, permanencia y graduación. En esta etapa fue posible encontrar aciertos y desaciertos del programa. Para reunir la información se realizaron encuestas y entrevistas semiestructuradas, además de observación directa reflejada en un diario de campo.

**Tercer momento.** En esta fase final de la investigación, se realizó un análisis de los datos recopilados, primero haciendo una reflexión analítica sobre estos, para posteriormente hacer una selección, reducción y organización que permitió categorizarlos de acuerdo con los hallazgos más importantes, haciendo visibles los cambios en las comunidades de las instituciones educativas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, frente a la implementación de la política de educación inclusiva.

#### **2.4. Instrumentos**

Los instrumentos que se utilizaron en la investigación fueron: diario de campo, encuestas, entrevistas estructuradas y semiestructuradas.

**Diario de Campo.** Según Latorre (1996) este instrumento es utilizado en “investigación, para desarrollar la observación y la auto observación, recogiendo observaciones de diferente índole” (p. 57). Para el desarrollo de esta investigación etnográfica, el diario de campo se convierte en uno de los mejores aliados para la recolección directa de la información, ya que se hace mediante una descripción que puede ser narrativa e interpretativa, permitiendo acoplar de manera sistematizada información en el momento preciso, donde se plasmaron actitudes, sentimientos y emociones.

El diario de campo permitió la comparación para establecer relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, en sus contextos respectivos, y la puesta en práctica de las

políticas públicas que buscan la educación inclusiva, con el fin de interpretar los cambios académicos y sociales que se han suscitado, buscando plantear algunas propuestas de mejoramiento (ver anexo 4).

**Encuestas.** Como lo menciona Jansen (2012) “la encuesta cualitativa analiza la diversidad de las características de los miembros dentro de una población. Tal diversidad puede ser predefinida o desarrollada por medio de una codificación abierta” (p. 39). En el contexto de esta indagación, mediante este instrumento se logró determinar la diversidad de los factores que resultaron afectando a las comunidades educativas en mención, después de la aplicación de las políticas públicas de educación inclusiva. En este caso específico, para un mejor análisis de las encuestas se realizaron grupos de 5 preguntas, con el ánimo de apuntar al desarrollo de los objetivos específicos, por tanto se clasificaron de la siguiente manera: estudiantes (ver anexo 5), madres, padres de familia y/o cuidadores (ver anexo 6), docentes (ver anexo 7) y directivos (ver anexo 8).

Para la validación de este instrumento se aplicaron diez encuestas a estudiantes de diversos grados de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, del municipio de Tota (Boyacá). Esta institución presenta contextos muy semejantes a los de la provincia de Márquez, sin embargo, está ubicada en la provincia de Sugamuxi. Dentro de la aplicación piloto de las encuestas fue posible identificar algunas falencias en el instrumento, las cuales fueron corregidas y estructuradas nuevamente, para aplicarlas a diez estudiantes diferentes a los iniciales, este grupo ya no presentó ninguna dificultad en su diligenciamiento. El mismo procedimiento se desarrolló con los instrumentos para docentes, docentes directivos, madres y padres de familia. La sistematización de estos instrumentos se encuentra en el anexo 41.

**Entrevistas.** La entrevista en este tipo de investigación es vista como una serie de encuentros muy personales entre el entrevistado y el entrevistador, los cuales tienen como finalidad determinar la perspectiva del entrevistado frente a un asunto referente a sus experiencias o sentimientos vividos. Las entrevistas realizadas en esta investigación fueron individuales, abiertas, flexibles y dinámicas. Se desarrollaron en tres momentos: El primero, introductorio, en donde se realizó una presentación del objetivo de la entrevista; el segundo, de profundidad, donde se buscó establecer la perspectiva del entrevistado frente al desarrollo del tema propuesto, en este caso, la educación inclusiva en su contexto, y el último momento, en el que se agradece al entrevistado y se solicita su autorización para contar con su testimonio en la investigación, con fines académicos.

La información recopilada mediante entrevistas semiestructuradas a uno o dos personas de la comunidad educativa de cada institución, contribuyó a explorar la diversidad de comportamientos y conocimientos, en busca de esclarecer la pregunta que marca esta investigación. El punto focal en cada una de las entrevistas fue la relación entre el entrevistado y la política pública de educación inclusiva, igualmente, se indagó si se había sentido afectado de alguna manera por esta y cuál podría ser la afectación.

El análisis de este instrumento implicó la comparación de las respuestas del tema indagado, para posteriormente observar la diversidad en una serie de categorías que resultaron producto del análisis: factores positivos, factores negativos, aspectos por mejorar, tipos de comportamiento, actitudes, etc.

## **2.5. Selección de la muestra**

Es importante aclarar cómo se seleccionaron las instituciones educativas y la muestra representativa para el presente estudio. En los procesos investigativos de grandes comunidades, es imposible realizar un censo de toda la población para realizar la intervención, por lo tanto, se selecciona una muestra representativa. Por consiguiente, el muestreo se presenta como un elemento que busca determinar cuál es la fracción de la población que se debe sondear, con el objetivo de hacer énfasis en dicho grupo, sin desconocer que dicha muestra debe ser representativa del total de la población.

El tipo de muestreo que se utilizó para la selección fue intencional o de conveniencia, ya que este se determina por la búsqueda de muestras que sean representativas, por medio de grupos que sean característicos y a los que se tuviera fácil acceso para la aplicación de los instrumentos.

En el caso de las instituciones educativas se determinó que fuera una por municipio. Para los estudiantes, se crearon dos grupos: El grupo “A” que está conformado por una muestra de los estudiantes que no están reportados en el SIMAT con barreras para el aprendizaje o en posible vulneración de sus derechos. Y los estudiantes del grupo “B”, compuesto por una muestra de los estudiantes que aparecen reportados en el SIMAT como estudiantes con barreras del aprendizaje y posible vulneración de sus derechos.

**Tabla 5**  
**Muestra de estudiantes por municipios**

Municipio	Estudiantes		Total
	Grupo A	Grupo B	
Ramiriquí	13	2	15
Jenesano	12	3	15
Boyacá	8	0	8
Viracacha	10	2	12
Umbita	11	0	11
Turmequé	9	1	10
Nuevo Colon	11	3	14
Ciénega	14	1	15
Rondón	14	1	15
Tibaná	11	4	15
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>

Fuente: El autor.

Para aplicar los formularios con docentes, se tuvo en cuenta que en el momento que se llegó a la institución no tuvieran clase, pero que dentro de sus grupos de estudiantes tuvieran niñas o niños pertenecientes al grupo B, y que mostraran disposición de colaborar.

Para realizar esta misma actividad de sondeo con directivos docentes se les preguntó si contaban con el tiempo para contestar el instrumento, y si dentro de la institución había estudiantes del grupo B. Con las madres, padres de familia y/o cuidadores, con antelación se había solicitado a la institución que citara algunos de ellos para poder diligenciar el formulario.

**Tabla 6****Muestra de docentes, madres, padres de familia y/o cuidadores, y directivos docentes por municipios**

<b>Municipio</b>	<b>Docentes</b>	<b>Directivos</b>	<b>Padres y/o madres</b>	<b>Total</b>
<b>Ramiriquí</b>	2	1	2	<b>5</b>
<b>Jenesano</b>	2	2	2	<b>6</b>
<b>Boyacá</b>	1	1	1	<b>3</b>
<b>Viracacha</b>	2	1	1	<b>4</b>
<b>Umbita</b>	2	1	1	<b>4</b>
<b>Turmequé</b>	2	1	2	<b>5</b>
<b>Nuevo Co.</b>	2	2	1	<b>5</b>
<b>Ciénega</b>	3	2	3	<b>8</b>
<b>Rondón</b>	1	1	1	<b>3</b>
<b>Tibaná</b>	3	2	3	<b>8</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>51</b>

Fuente: El autor.

Es preciso aclarar que la muestra que se utilizó para el sondeo a través de los formularios, es completamente diferente a la que se utilizó para las entrevistas, esto con el ánimo de obtener mayor información desde varias fuentes.

Para seleccionar la muestra a la que se le aplicarían las entrevistas, también se partió de un muestreo por conveniencia. Según Ochoa (2015), este método consiste en “Seleccionar una muestra de la población por el hecho de que ésta sea accesible y por qué es fácilmente disponible, no porque haya sido seleccionada mediante un criterio estadístico” (p. 1). Además de ser rápida, suministrando información valiosa que pueda contribuir de manera clara a resolver las dudas de la investigación.



**Tabla 7****Muestra de docentes para la entrevista**

<b>Municipio</b>	<b>Institución educativa</b>	<b>Docentes</b>
<b>Nuevo Colon</b>	Nuestra Señora De La Antigua	1
<b>Umbita</b>	Institución Educativa Agrícola	1
<b>Viracachá</b>	Institución Educativa Técnica Industrial	1
<b>Ramiriquí.</b>	Institución educativa José Ignacio Márquez	1
<b>Ciénega.</b>	Institución Educativa, José Cayetano	1
<b>Tibaná.</b>	Institución Educativa Gustavo Romero	1
<b>Boyacá</b>	Institución Educativa De Boyacá	1
<b>Jenesano</b>	Técnico de Jenesano.	1

Fuente: El autor.

Para las entrevistas a los docentes con cargo directivo, se seleccionaron por muestreo de conveniencia, así:

**Tabla 8****Muestra de directivos docentes para la entrevista**

<b>Municipio</b>	<b>Institución educativa</b>	<b>Cargo Directivo</b>	<b>Número</b>
<b>Rondón</b>	I.E. Rancho grande	Rectora	1
<b>Tibaná</b>	I.E. Gustavo Romero Hernández	Psico orientadora	1
<b>Nuevo Colón</b>	I.E. Nuestra Señora De La Antigua	Psico orientadora	1
<b>Ramiriquí</b>	I.E. Técnica José Ignacio Márquez	Coordinador	1

Fuente: El autor.

Para obtener la voz de los padres, madres y/o cuidadores, se seleccionó la siguiente muestra, sin embargo, se aclara que todos son padres y/o madres de familia, en ningún caso se encontraron cuidadores. En general se incluyó población de diferentes edades y género.

**Tabla 9.****Muestra de padres madres de familia para la entrevista**

<b>Municipio</b>	<b>Institución educativa</b>	<b>Número</b>
<b>Rondón</b>	I.E. Rancho grande	1
<b>Tibaná</b>	I.E. Gustavo Romero Hernández	1
<b>Boyacá</b>	I.E. De Boyacá	1
<b>Ciénega</b>	I.E. José Cayetano Vásquez.	1
<b>Turmequé</b>	I.E. Diego de Torres	1
<b>Viracachá</b>	I. E. Agropecuaria	1
<b>Umbita</b>	I. E. Agropecuaria	1
<b>Jenesano</b>	I.E. Técnico de Jenesano	1

Fuente: El autor.

Dentro del proceso de esclarecimiento de los diferentes factores que pueden incidir tanto positiva como negativamente en la implementación del proyecto de educación inclusiva en la provincia de Márquez, fue muy importante contar con la voz de la parte administrativa de Secretaría Educación de Boyacá, por esta razón se realizó una entrevista a las personas encargadas de la implementación y seguimiento de la educación inclusiva en Boyacá, quienes también están a cargo de presentar los informes anuales al ministerio de acuerdo con el Decreto 1421 del 2017 (ver Anexo 9).

Por último, es importante resaltar que todas las personas mencionadas en las tablas y a quienes se les entrevistó, dieron su consentimiento para publicar sus datos y percepciones frente a los procesos de inclusión en las comunidades donde habitan o trabajan.

**Corolario.** El marco metodológico de esta investigación se basa en la búsqueda de las percepciones acerca de la educación inclusiva, en las comunidades de las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. Para ello se privilegió el enfoque cualitativo, mediante el análisis de entrevistas, observaciones y encuestas, que

permitieron indagar en las condiciones humanas del entorno-contorno, de acuerdo con las circunstancias que permitieran comprender de qué manera se ha implementado la política de educación inclusiva.

El tipo de investigación que se desarrolló fue etnográfico, el cual permitió aprehender del acerca de una realidad social que se vive en la escuela. La unidad de análisis y la unidad de trabajo estuvieron constituidas por las representaciones sociales de las comunidades educativas (estudiantes, docentes, docentes directivos, madres, padres de familia y/o cuidadores) de 10 colegios públicos, disgregados en los 10 municipios de la provincia de Márquez, además de personal administrativo de la SED.

La metodología se desarrolló en tres momentos; un primer momento de partida para la recolección de la información; en un segundo momento se reconocieron los puntos de vista de las comunidades educativas, y el tercer momento, en el que se realizó un análisis de los datos recopilados. Para cada uno de estos momentos los instrumentos utilizados fueron: Diarios de campo, encuesta y entrevistas. El tipo de muestreo que se utilizó para la selección, fue el intencional o de conveniencia. Para la selección de los estudiantes se hizo por municipio de acuerdo con el reporte del SIMAT. La selección de los docentes se realizó bajo el criterio de contener en sus grupos de estudiantes niños que se encontraran clasificados en el SIMAT como población vulnerable. Para las entrevistas también se partió de un muestreo por conveniencia.

#### **Parte IV. ¿Qué está pasando con la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez? Resultados**

Para realizar un rastreo provechoso de la información y hacer el debido análisis y comparación, con el ánimo de determinar qué está pasando con la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, se realizó primero el análisis teórico de cada institución intervenida, para posteriormente entrar en las percepciones de sus comunidades a través de las observaciones, encuestas y entrevistas.

##### **Capítulo 1. Análisis de los PEI y manuales de convivencia**

Análisis de los PEI, de las instituciones educativas de la provincia de Márquez en Boyacá. Para ello, se determinó la pregunta ¿De qué manera la educación inclusiva está inmersa en los PEI de las instituciones educativas del departamento?, se hace mención que no fue posible contar para esta revisión teórica con el PEI, ni con el Manual de convivencia de la institución educativa agrícola de Úmbita.

**Tabla 10**

**Análisis de los PEI y Manuales de Convivencia de las instrucciones educativas intervenidas – Nuevo Colón**

I.E.	Misión	Visión	Análisis
<b>Nuestra Señora de la Antigua- (Nuevo Colón)</b>	Formar personas integras de alto nivel cultural y emprendimiento, a través de un servicio educativo de calidad en preescolar, básica y media técnica, en un clima de confianza, afecto y respeto mutuo que le permita acceder a la educación superior y/o al mundo laboral.	Formar personas integras que se distinguen en la sociedad por su alto nivel cultural de principios y valores para responder al desarrollo humanístico científico y tecnológico acorde con las exigencias del mundo actual. Buscará desarrollar y fortalecer en el joven las posibilidades para acceder a la educación superior, la capacidad para vincularse al mundo laboral, el entusiasmo y fortaleza para organizar su propia empresa en el sector agroindustrial.	En los fundamentos institucionales, no existen indicios del interés por la educación inclusiva, sin embargo, al analizar a profundidad los documentos se puede evidenciar que se dan las pautas para generar desempeños generales para todos los y las estudiantes además de los parámetros de los PIAR, con el fin de especificar contenidos, métodos y la evaluación a los y las estudiantes que por alguna razón se encuentran en el SIMAT en condición de discapacidad o posible vulneración de sus derechos. Desde los planes de área se puede evidenciar la construcción desde las y los docentes para contribuir a la individualización de cada uno de estos y estas estudiantes, con el objetivo de construir los ajustes razonables individualizados.
<b>Manual de convivencia</b>			En el documento, dentro de la sustentación legal que mencionan, citan las legislaciones pertinentes frente a la educación inclusiva, sin embargo, en el desarrollo de este se da mucha importancia a una serie de condiciones por parte de las y los estudiantes para el comportamiento dentro de la institución, además de la estructura académica que se determinó para la institución, pero no se menciona nada frente a la aplicabilidad de los documentos citados. Se toma la diversidad como parte del respeto propio y de los demás, pero tampoco se dan herramientas que faciliten esta diversidad.

Fuente: El autor.

**Tabla 11****Análisis de los PEI y Manuales de Convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Tibaná**

I.E.	Misión	Visión	Análisis
<b>Gustavo Romero Hernández (Tibaná)</b>	La Institución Educativa Gustavo Romero Hernández, de carácter oficial, ofrece una formación integral a los estudiantes en niveles de preescolar, básica y media técnica en agroindustria y agropecuaria, y académica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, en el desarrollo de competencias generales y laborales que fortalezcan su proyecto de vida contribuyendo a la construcción de una sociedad fundamentada en valores y principios.	Para el año 2021, la Institución Educativa Gustavo Romero Hernández se consolidó como una de las mejores Instituciones Educativas oficiales de la provincia de Márquez, desarrollando en los estudiantes las competencias y proyecto de vida, para una formación profesional y laboral, que permitan ser competitivos en los retos del futuro y en su vida social.	El desarrollo de la teoría que va en el PEI de esta institución permite evidenciar un acercamiento a la educación inclusiva, una sensibilización y apropiación hacia esta temática y necesidad actual. La institución cuenta con varios estudiantes reportados en el SIMAT en condición de discapacidad o posible vulneración de sus derechos. Hay una estructura teórica que permite evidenciar los procesos que se pueden llegar a realizar con estos estudiantes, además de las posibles alternativas dentro del ambiente académico o social ya que se habla de adaptaciones.
<b>Manual de convivencia</b>	En el documento manual de convivencia, a diferencia del PEI, no se encuentra nada desde la teoría que permita evidenciar un proceso de inclusión en las relaciones de la comunidad educativa. Todos los parámetros que allí se especifican dan cuenta de medidas de comportamiento frente a unas normas establecidas pero iguales para todas y todos; se generaliza sin importar las diferencias.		

Fuente: El autor.

**Tabla 12****Análisis de los PEI y Manuales de Convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Viracachá**

I.E.	Misión	Visión	Análisis
<b>Técnico Agropecuario (Viracachá)</b>	Brindar servicios educativos incluyentes desde Preescolar hasta la Media Técnica, con especialidad agropecuaria buscando la formación integral de la persona, capaz de generar procesos de cambio y desarrollo sostenible en su entorno, mediante prácticas de aula que propendan por la comprensión, reflexión y desarrollo de las competencias.	Al 2020 la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Viracachá será líder en la región en procesos educativos, comprometidos con el sector agropecuario, capaces de liderar cambios actitudinales en la comunidad, tendientes al mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes y a través de una producción agropecuaria limpia, apoyados en los adelantos científicos y tecnológicos que ofrece el mundo globalizado	La misión es clara en ofrecer un servicio incluyente, el cual se expone en el cuerpo del documento con la elaboración de estrategias que faciliten este proceso. Es una de las pocas instituciones educativas que en su presentación mencionan la posibilidad de ofrecer una educación incluyente. Por lo menos desde la teoría se habla de una política de inclusión y se le da relevancia a los grupos poblacionales que han sido excluidos.
<b>Manual de convivencia</b>	La institución presenta un enunciado de política de inclusión para personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural, sin embargo, se menciona que si se llegara a presentar esta situación de personas que poseen limitaciones, la institución diseñará planes y programas para brindar un servicio de calidad y eficiente diseñando estrategias pedagógicas.		

Fuente: El autor.

**Tabla 13**

**Análisis de los PEI y Manuales de Convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Rondón**

I.E.	Misión	Visión	Análisis
<p><b>Rancho Grande (Rondón)</b></p>	<p>La Institución Educativa Rancho Grande facilita a los educandos su formación integral, promoviendo en ellos, el espíritu crítico, creativo, reflexivo y de liderazgo, que les permitan cumplir con las exigencias de su contexto, en la perspectiva de ser competentes, solidarios, tolerantes, respetuosos, participativos y que auto-gestionen en la solución de problemas propios de su entorno con proyección ética y de justicia social que conlleva a una convivencia armónica y democrática. Promueve el desarrollo de habilidades comunicativas y la inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad y extra-edad, garantizando la construcción de proyectos de vida sólidos que faciliten el mejoramiento en la calidad de vida</p>	<p>Para el año 2016 la Institución Educativa Rancho Grande visiona la formación integral de sus educandos, con una alta formación en conocimientos, competencias, valores e identidad cultural, que favorezcan el mejoramiento de la calidad de vida, su participación en la solución de los problemas de su medio y su continuación en la Educación Superior. con una cobertura plena para nuestros niños, niñas y jóvenes e índices bajos de deserción y ausentismo escolar.</p>	<p>En la misión se habla de la inclusión, sin embargo, al revisar el documento no se encuentran estrategias o políticas para hacerlo realidad. Se convierte en un simple enunciado, pero no se evidencia la manera como se va a trabajar.</p> <p>En el PEI se observan varias estrategias para el mejoramiento académico y el acercamiento social, pero ninguna es clara frente a la población que puede o ha sido incluida en la institución con discapacidad o posible vulneración de sus derechos.</p>
<p><b>Manual de convivencia</b></p>	<p>En la visita que se realizó a esta institución educativa, y después de revisar el SIMAT, no se encontró ningún estudiante reportado en condición de discapacidad o posible vulneración de sus derechos, sin embargo, en su manual de convivencia se dan algunas pautas para establecer parámetros si ingresara en algún momento.</p>		

Fuente: El autor.



**Tabla 14**

**Análisis de los PEI y Manuales de Convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Jenesano**

IE.	Misión	Visión	Análisis
<p><b>Técnico Comercial (Jenesano)</b></p>	<p>Somos una Institución oficial de carácter técnico, para la formación humana, integral e incluyente, en los niveles de preescolar, básica, media técnica: y formación para adultos, dentro del marco de los derechos humanos, desarrollando procesos de apoyo y competencias que genera una actitud emprendedora con responsabilidad social.</p>	<p>La Institución Educativa Técnico Comercial de Jenesano al año 2025, será líder en la formación de personas con competencias humanísticas, laborales y ambientales de acuerdo a las políticas Nacionales.</p>	<p>En el PEI se observa un deseo de cumplir con la normatividad vigente frente al desarrollo de la educación inclusiva, sin embargo, no hay una ruta clara para las posibles adaptaciones que deben hacerse. Se encuentra una confusión en la teoría, ya que como el colegio es técnico, los docentes de esa área, basados en los contenidos del PEI, afirman que dichas adaptaciones son exclusivamente para las áreas fundamentales que se mencionan en la Ley 115.</p>
<p><b>Manual de convivencia</b></p>	<p>El manual de convivencia no contempla los referentes legales actualizados de la educación inclusiva. En cuanto a los procesos de evaluación se aclara que deben ser acorde a cada estudiante, sin embargo, no se mencionan las adaptaciones necesarias ni los PIAR, cita en un apartado que: “los estudiantes con necesidades educativas especiales certificadas deberán presentar oportunamente las actividades académicas asignadas de acuerdo con las normas de inclusión emanadas por el MEN y el PEI institucional”. Es un manual muy general que no funciona como referente en los casos de inclusión.</p>		

Fuente: El autor.

**Tabla 15**

**Análisis de los PEI y Manuales de Convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Ramiriquí**

I.E.	Misión	Visión	Análisis
<p><b>Técnica José Ignacio de Márquez (Ramiriquí)</b></p>	<p>La Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez es de carácter oficial, cuya misión es responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos en los diferentes niveles de educación: preescolar, básica, media técnica y por ciclos, en ambientes agradables desarrollando competencias para el ámbito social, cultural, laboral y el acceso a la educación superior con un enfoque incluyente donde incorporamos el manejo de las TIC`S en el marco del mejoramiento de la calidad de vida.</p>	<p>Al finalizar el año 2018 la Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez de Ramiriquí continuará fortaleciendo la formación integral de alta calidad y se posicionará como la mejor de la provincia de Márquez.</p>	<p>En el documento uno de los principios institucionales es: “El identificar diferencias individuales y/o especiales garantizará la educación incluyente de manera efectiva” en cuanto a la evaluación hace referencia a las y los estudiantes en proceso de inclusión, cuyos informes tendrán la misma estructura, pero el contenido del mismo dependerá del rendimiento y plan correspondiente para cada uno; lo cual demuestra que no hay una adaptación verdadera frente a estos informes. Se dan otras pautas para la población reportada en el SIMAT, con discapacidad o posible vulneración de sus derechos, que pueden contribuir, aunque de manera muy leve a la convivencia de toda la comunidad.</p>
<p><b>Manual de convivencia</b></p>	<p>El documento no estipula las normativas legales vigentes que permiten defender los derechos de las y los estudiantes en los procesos de inclusión, en la única parte donde se evidencia inclusión es "valoración integral de las personas, en el respeto al individuo como ser único con características, ideas pensamientos y sentimientos diferentes”, pero no se observan estrategias que permitan evidenciar las adaptaciones curriculares para las y los estudiantes reportados en el SIMAT, con déficit o posible vulneración de sus derechos. La diversidad no se menciona en ningún lado del manual, para la construcción de este no se tomó en cuenta el decreto 1421 de</p>	<p>2017.</p>	

Fuente: El autor.

**Tabla 16****Análisis de los PEI y Manuales de Convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Turmequé**

I.E.	Misión	Visión	Análisis
<b>Diego De Torres (Turmequé)</b>	La Institución Educativa Diego de Torres de Turmequé propende por el desarrollo integral de los estudiantes proyectándolos académica y laboralmente con visión futurista, ideales altruistas, sentido de pertenencia, liderazgo y principios éticos.	El estudiante Diaguita será líder, competente para la Ciencia, la vida la técnica y el trabajo	Se incorpora dentro del PEI de la institución algunos lineamientos que aluden la inclusión, sin embargo, es muy general y no hay estrategias concretas que permitan adelantar los procesos de acompañamiento o flexibilización. Aparentemente es un proceso que inició hace muy poco tiempo, pero que desde el documento se está tratando de estructurar.
<b>Manual de convivencia</b>	En este documento se invita a toda la comunidad de la institución a ser parte del proceso de inclusión de estudiantes que pueden presentar alguna discapacidad física o cognitiva, siendo respetuosos, colaboradores e incluyentes, sin embargo, no son claros los apoyos estructurales frente a las metodologías que se deben utilizar con esta población y mucho menos en su proceso de evaluación permanente.		

Fuente: El autor.

**Tabla 17**

**Análisis de los PEI y Manuales de Convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Boyacá**

I.E.	Misión	Visión	Análisis
<p><b>Técnica de Boyacá. (Boyacá)</b></p>	<p>La Institución Educativa Técnica Boyacá se propone generar y promover una cultura científica y emprendedora entre los actores de la comunidad educativa, mediante la construcción de un pensamiento científico, humanista y empresarial, que estimule la gestión de proyectos de estudio y apropiación de recursos naturales y tecnológicos, de desarrollo social y económico; a partir de un proceso de educación integral realizado a través de las áreas de formación de niveles de Preescolar, Básica, Media Académica, Media Técnica y Adultos</p>	<p>Hacia el año 2017, los saberes y competencias científicas y empresariales serán incorporados al proyecto de vida de cada integrante de la comunidad educativa; transformando a la Institución Educativa Técnica Boyacá, en líder local de la formación de ciudadanos con una cultura de gestión autónoma, que contemple aspectos, económicos, axiológicos, ambientales, científicos, tecnológicos, y culturales, expresado en proyectos e iniciativas que vinculen de manera efectiva a los estamentos de la Institución.</p>	<p>Es un PEI desactualizado, no hace referencia a los procesos de inclusión, no se basa en la legislación que se ha construido con el fin de dar pasos para acabar la exclusión escolar y permitir la flexibilización de los procesos pedagógicos. Se habla de educación integral, pero no se toma la integralidad como un hecho del ser sino de las asignaturas que se enseñan en la institución, buscando que todas las enseñanzas que allí se imparten puedan compartir unos mismos objetivos.</p>
<p><b>Manual de convivencia</b></p>	<p>Al igual que el PEI, el manual de convivencia se presenta como un documento desactualizado que no incluye la legislación pertinente con la educación inclusiva. Pareciese ser un folleto de procesos para sancionar, utilizar adecuadamente el uniforme y en general como comportarse dentro de la institución. En ningún apartado se habla de flexibilización o acompañamiento especial para algunos niños o niñas de la institución.</p>		

Fuente: El autor.

**Tabla 18**

**Análisis de los PEI y Manuales de Convivencia de las instrucciones educativas intervenidas - Ciénega**

I.E.	MISIÓN	VISIÓN	ANÁLISIS
<p><b>José Cayetano Vásquez. (Ciénega)</b></p>	<p>La Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez del municipio de Ciénega, es una entidad de carácter oficial que ofrece los servicios de educación preescolar, básica, media académica y media técnica, en los contextos rural y urbano con especialidades en Agroindustria y Sistemas, bajo los principios de inclusión, eficiencia, cobertura y calidad, con el propósito de desarrollar las potencialidades morales, éticas, intelectuales, espirituales, físicas, tecnológicas y potenciar la investigación, crear e interactuar crítica y analíticamente con el conocimiento y su entorno, contribuir a la construcción de la identidad cultural regional y nacional, mediante el desarrollo de experiencias significativas, procesos y estrategias curriculares flexibles que facilitan el acceso a la educación superior y por ende al mejoramiento de la calidad de vida garantizando el respeto a los derechos humanos.</p>	<p>La Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez del Municipio de Ciénega, será una organización líder en la formación de bachilleres técnicos en agroindustria, bachilleres técnicos en sistemas, consecuentes con la realidad, autónomos, creativos, competentes, honestos, responsables, tolerantes, con alto nivel académico y capacidad de liderazgo en la investigación científica, en construcción, administración de la sociedad, y su proyección laboral en el campo de los sistemas, la agroindustria y el uso de las TIC.</p>	<p>Dentro del PEI se hace relación a las normativas legales de la educación inclusiva. Se denota un esfuerzo por buscar la accesibilidad de toda la población a los servicios educativos que presta la institución, aunque de manera teórica. Se dan pautas que permiten generar las adaptaciones necesarias para que el ingreso, permanencia y graduación de las y los estudiantes con discapacidad o posible vulneración de sus derechos.</p> <p>Es la institución educativa de la provincia de Márquez que más planteamiento teórico tiene en su documentación frente a la temática investigada.</p>
<p><b>Manual de convivencia</b></p>	<p>El manual de convivencia de la institución menciona muy rápidamente el tema de la inclusión, sin embargo, remite a un manual de inclusión, el cual fue construido por ellos mismos, donde permite a toda la comunidad educativa buscar soluciones frente al tema y su proceder internamente. Fue la única institución educativa que presenta un modelo escrito y claro frente a la atención para la inclusión de estudiantes con discapacidad o en posible vulneración de sus derechos. Allí se pueden observar las flexibilizaciones que se deben hacer, además de otros ajustes razonables e intervenciones no solo con los estudiantes sino también con las familias.</p>		

Fuente: El autor.

Desde la Secretaría de Educación de Boyacá, en febrero de 2018, se construyó el documento con código ED-P24-F01 denominado: *Formato de apoyo para concepto técnico PEI de instituciones educativas oficiales y privadas*. Este documento busca orientar la reestructuración de los PEI, con el objetivo de incorporar las nuevas necesidades educativas, entre ellas la inclusión. En el ítem “Área de Gestión Comunitaria” es muy clara la pregunta que debe resolver el documento “Proceso de inclusión atención educativa a grupos con necesidades. Expectativa de estudiantes y proyecto de vida”. En este mismo documento en el ítem: Apropriación de la propuesta de PEI por áreas de gestión y procesos, referente a la inclusión se menciona: “Seguimiento académico. Apoyos pedagógicos a estudiantes con necesidades educativas. Proyectos extracurriculares”.

De acuerdo con lo anterior y después de hacer una lectura detallada de los documentos de cada una de las instituciones mencionadas en la tabla expuesta, no se explica por qué hay varias instituciones educativas que no contemplan los procesos de inclusión ni en sus PEI, ni en sus manuales de convivencia.

El Ministerio de Educación Nacional, en su deseo de contribuir con la implementación de este proceso desde el Decreto 1421, en febrero de 2018, construyó y divulgó la cartilla *Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017 atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. En este documento se dan pautas que permiten de una manera sencilla y sistematizada realizar los ajustes desde los documentos orientadores de las instituciones educativas (PEI, Manual de convivencia), sin embargo, al hacer la comparación de dichos documentos con la legislación pertinente no se encuentran estas pautas.

La mayoría de documentación de las instituciones educativas públicas revisadas se preocupa por tener un listado de legislaciones, como: decretos, sentencias de la corte y otros referentes a la continuidad de las y los estudiantes en la institución educativa, a la igualdad, a la educación inclusiva, a la sostenibilidad del planeta, a la responsabilidad de la familia; pero no se observa la aplicabilidad de los mismos en el desarrollo de los PEI y Manuales de convivencia. En algunos casos hacen referencia a leyes que ya no aplican por que fueron derogadas por otras más estructuradas y actuales desde los ámbitos no solo nacionales sino también internacionales.

La institución que se observó mejor estructurada en lo teórico frente a la educación inclusiva fue: José Cayetano Vásquez, de Ciénega, en la cual, además de darle la importancia a esta temática en su horizonte institucional, presenta un manual de inclusión, el cual fue construido por toda la comunidad y en donde se describen las posibles estrategias y acciones a seguir en caso de contar con estudiantes que posean algún tipo de discapacidad en sus aulas de clase tales como: planes de aula ajustados a las necesidades, acompañamiento permanente por docentes y orientador, ubicación dentro de los espacios escolares (salones, laboratorios y espacios abiertos), procedimientos específicos para la atención en el restaurante escolar , además de asesorías a las familias.

Este es un avance bastante significativo frente a las otras instituciones, ya que incluso presenta un plan de reestructuración de la planta física para romper las barreras que impiden el derecho a la educación de aquellos niños y niñas que tienen dificultades en la movilidad.

## **Capítulo 2. ¿Quiénes fueron las y los estudiantes que participaron?**

En el estudio de las encuestas aplicados a las y los estudiantes para alcanzar el objetivo de “analizar los procesos académicos y sociales que se llevan a cabo, en los estudiantes de las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, en el departamento de Boyacá, de acuerdo a las políticas de inclusión”, se encontraron los siguientes hallazgos:

### **2.1 Según barreras de aprendizaje**

El porcentaje de estudiantes con barreras del aprendizaje en las instituciones educativas de la provincia de Márquez, según el SIMAT es de 13.08% del total de los estudiantes. Esta cantidad de estudiantes se distribuye de la siguiente manera: 1.54% (2 estudiantes) población víctima del conflicto armado; 1.54% (2 estudiantes) con ceguera; 1.54% (2 estudiantes) con trastorno permanente de voz y habla; 2.31% (3 estudiantes) con capacidades excepcionales; 2.31% (3 estudiantes) con lengua de señas; 2.31% (3 estudiantes) con dificultad en su movilidad; 3.08% (4 estudiantes) con indisciplina; 3.85% (5 estudiantes) con baja visión; 3.85% (5 estudiantes) sordos, usuarios del castellano; 5.38% (7 estudiantes) con poca atención, y 8.46% (11 estudiantes) con demora para entender lo que el docente explica.



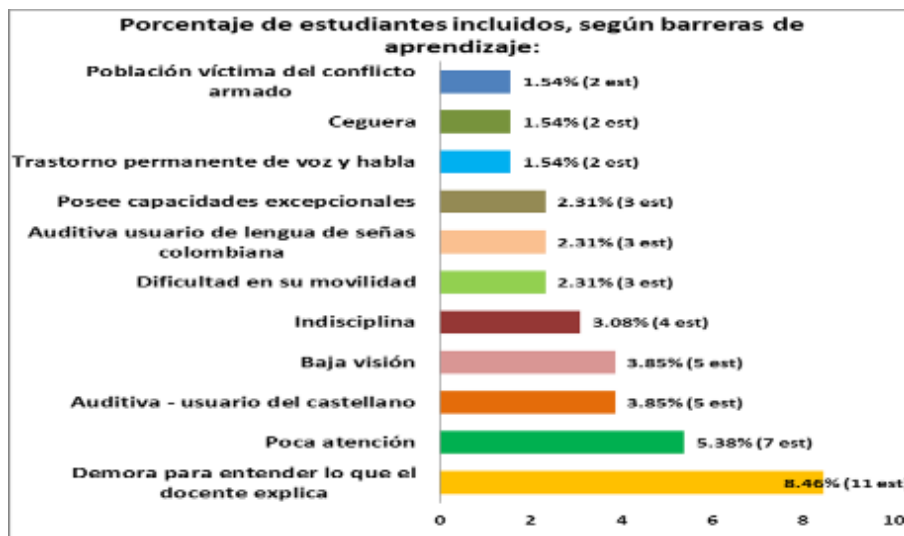


Figura 2. Porcentaje de estudiantes incluidos que contestó la encuesta.

Fuente: El autor.

Frente a la figura anterior, se puede decir que las barreras de aprendizaje más frecuentes en los estudiantes incluidos son: demora para entender lo que el docente explica (11 -8.46%) y poca atención (7 -5.38%). Estas son seguidas en menor frecuencia por: barrera auditiva - usuario del castellano, baja visión, indisciplina, dificultad en su movilidad, auditiva - usuario de lengua de señas y capacidades excepcionales. Las barreras menos frecuentes en estudiantes incluidos son: población víctima del conflicto armado, ceguera y trastorno permanente de voz y habla.

De este grupo de estudiantes, solo se seleccionaron aleatoriamente 17 estudiantes de todas las instituciones educativas de la provincia de Márquez, para aplicar la encuesta.

## 2.2. Según edad

El porcentaje de los estudiantes incluidos a los que se les aplicó la encuesta según edad es: 13 años; 1.54% (2 estudiantes); 14 años: ninguno; 15 años: 6.15% (6 estudiantes); 16 años: 0.77% (1 estudiante); 17 años: 1.54% (2 estudiantes); 18 años: ninguno; 19 años: 0.77% (1 estudiante); 20 años: 2.31% (3 estudiantes).

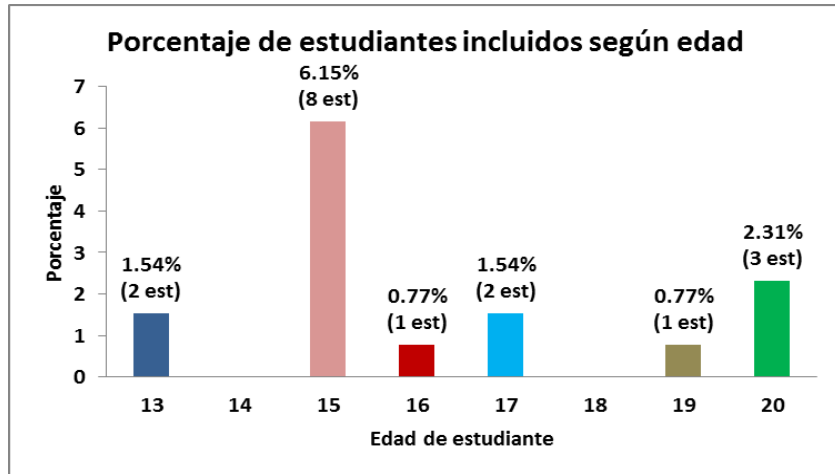


Figura 3. Porcentaje estudiantes grupo incluidos según edad.

Fuente: El autor.

### 2.3. Según género

El porcentaje de estudiantes incluidos según género es: hombres: 10.0% (13 estudiantes) y mujeres: 3.08% (4 estudiantes).

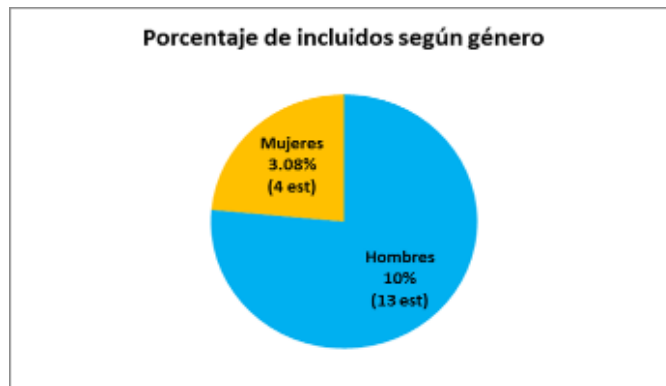


Figura 4. Porcentaje estudiantes grupo incluidos según género.

Fuente: El autor

## 2.4. Según curso

Porcentaje de estudiantes incluidos por curso: 1.54% (2 estudiantes) en grado sexto; 3.08% (4 estudiantes) en grado séptimo; 5.38% (7 estudiantes) en grado octavo; 1.54% (2 estudiantes) en grado noveno, y 1.54% (2 estudiantes) en grado once.

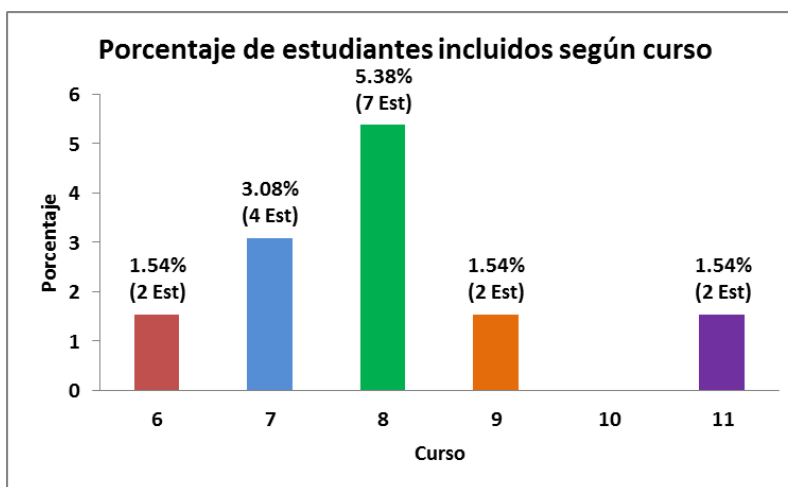


Figura 5. Porcentaje estudiantes grupo incluidos según curso donde se encuentran.

Fuente: El autor.

En el análisis de las preguntas que se formularon en la encuesta a las y los estudiantes de los dos grupos; uno el compuesto por las y los estudiantes incluidos según SIMAT y el otro grupo conformado por las y los estudiantes que no están en dicha plataforma en inclusión o posible vulneración de sus derechos. Arrojaron los siguientes resultados comparativos entre los dos grupos, para un mejor entendimiento se ha dividido el cuestionario en cuatro bloques de preguntas.

## 2.5 ¿Qué piensan los estudiantes?

### *Primer bloque de preguntas: Conocimiento de la inclusión y la educación inclusiva.*

1. ¿En clase le han hablado sobre la educación inclusiva?
2. ¿En su institución educativa se habla sobre inclusión?
3. ¿La inclusión social forma parte de su diario vivir?
4. ¿Su institución educativa genera espacios para socializar leyes o documentos relacionados con la educación inclusiva?
5. ¿Su institución educativa permite sin dificultad el ingreso a niños o niñas con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos?

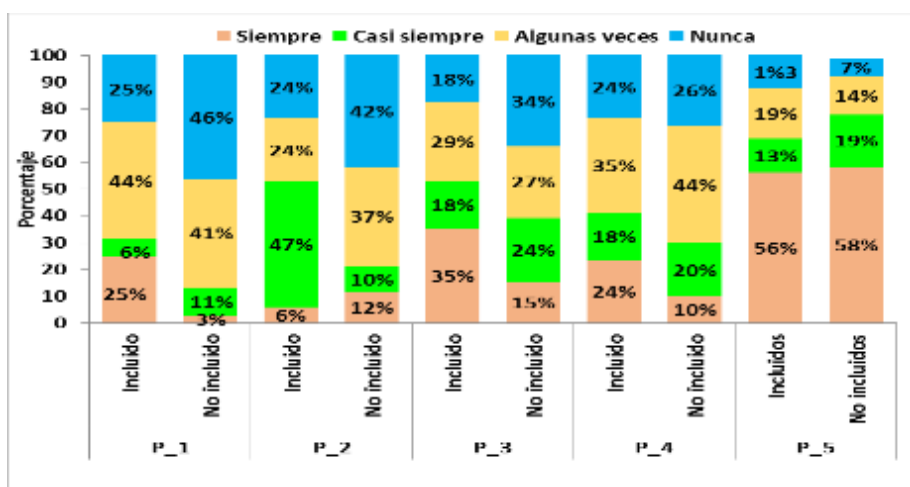


Figura 6. Porcentaje comparativos de las respuestas entre los dos grupos de estudiantes, primer bloque de preguntas.

Fuente: encuesta aplicada a estudiantes.

Es importante resaltar que en la pregunta número uno: ¿En clase le han hablado sobre la educación inclusiva?, para el grupo de estudiantes incluidos los porcentajes fueron: siempre 25%; casi siempre 6%; algunas veces 44%; nunca 25%. Y para el grupo de no incluidos: siempre 3%; casi siempre 11%, algunas veces 41%; nunca 46%.

En la comparación de los porcentajes de los dos grupos, se denota que las y los estudiantes que han sido incluidos como parte del proceso de desarrollo de la legislación vigente, demuestran tener mayor conocimiento de los procesos de la educación inclusiva, mientras que el otro grupo demostró en un alto índice la falta de información sobre el tema. Lo anterior puede presentarse debido a que los más interesados en esta temática son las y los estudiantes que forman parte del grupo que enmarca el SIMAT como incluidos.

Para la pregunta número dos: ¿En su institución educativa se habla sobre inclusión?, los porcentajes para el grupo incluido fueron: siempre 6%; casi siempre 47%; algunas veces 24%; nunca 24%. Y para el grupo no incluido: siempre 12%; casi siempre 10%; algunas veces 37%; nunca 42%. Estos porcentajes denotan nuevamente que el grupo de inclusión muestra mayor acercamiento a la temática.

Para la pregunta número tres: ¿La inclusión social forma parte de su diario vivir?, en el grupo de incluidos los porcentajes fueron: siempre 35%; casi siempre 18%; algunas veces 29%; nunca 18%. Mientras que para el grupo de los no incluidos: siempre 15%; casi siempre 24%; algunas veces 27%; nunca 34%. Se observa que el grupo de las y los estudiantes en condición de discapacidad o en vulneración de sus derechos indican en mayor medida “siempre”, ya que la inclusión social es parte de su diario vivir; frente a la respuesta del otro grupo, que tiende a señalar mayormente “nunca”.

Los porcentajes de respuesta en la pregunta número cuatro: ¿Su institución educativa genera espacios para socializar leyes o documentos relacionados con la educación inclusiva?, para el grupo de incluidos fueron: siempre 24%; casi siempre 18%; algunas veces 35%; nunca 24%. Para el grupo de no incluidos: siempre 10%; casi siempre 20%; algunas veces 44%; nunca

26%. En las respuestas obtenidas se observa una cercanía entre los dos grupos, quienes asumen que muy pocas veces se les socializa esta documentación.

Frente a la pregunta número cinco: ¿Su institución educativa permite sin dificultad el ingreso a niños y/o niñas con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos?, los porcentajes de respuesta para el grupo de incluidos fueron: siempre 56%; casi siempre 13%; algunas veces 19%; nunca 13%. Mientras que para los no incluidos: siempre 59%; casi siempre 20%; algunas veces 14%; nunca 7%. La gran mayoría de las y los estudiantes que contestaron la encuesta informaron en un alto porcentaje que sus instituciones educativas sí permiten el ingreso de toda la población, sin embargo, un pequeño porcentaje da cuenta de que todavía en algunas instituciones se pueden estar presentando barreras para el ingreso de ciertas poblaciones.

*Segundo bloque de preguntas: Relaciones dentro de la institución educativa y fuera de ella.*

6. ¿Su institución educativa se caracteriza por dar una respuesta para satisfacer las necesidades de aprendizaje y socialización de los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos?
7. ¿Usted se considera colaborador o colaboradora con los docentes de su institución educativa?
8. ¿Considera que sus relaciones interpersonales son buenas dentro de su institución educativa?
9. ¿Considera que sus relaciones interpersonales son buenas fuera de su institución educativa?
10. ¿Usted se considera amistoso o amistosa con los compañeros de su curso?

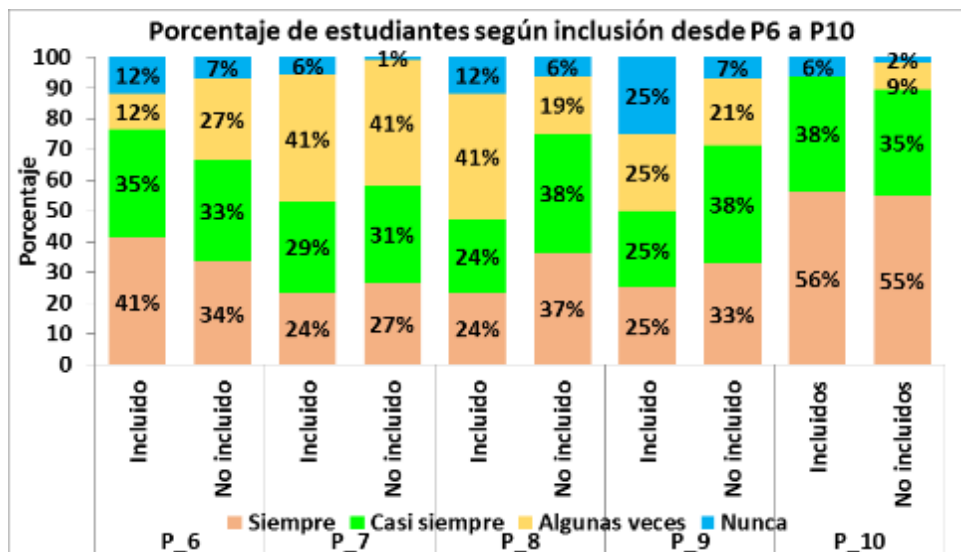


Figura 7. Porcentaje comparativos de las respuestas entre los dos grupos de estudiantes, segundo bloque de preguntas.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes.

En la pregunta número seis: ¿Su institución educativa se caracteriza por dar una respuesta para satisfacer las necesidades de aprendizaje y socialización de las y los estudiantes con barreras de aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos?, la población correspondiente a las y los estudiantes incluidos respondió: siempre 41%; casi siempre 35%; algunas veces 12%; nunca 12%. Y el grupo de los no incluidos: siempre 34%; casi siempre 33%; algunas veces 27%; nunca 7%. Para el grupo de los incluidos, el porcentaje de “siempre” es bastante alto, comparado con las respuestas del grupo de los no incluidos, sin embargo, es contrario a la respuesta que dan en la posibilidad de nunca, donde el grupo de no incluidos muestra un porcentaje mucho más bajo que el otro grupo.

Para la pregunta número siete: ¿Usted se considera colaborador o colaboradora con las y los docentes de su institución educativa?, las y los estudiantes que respondieron la encuesta en el grupo de incluidos determinaron que: siempre 24%; casi siempre 29%; algunas veces 41%;

nunca 6%. Mientras que el otro grupo respondió que: siempre 27%; casi siempre 31%; algunas veces 41%; nunca 1%. Al mirar detenidamente estos resultados, se evidencia que el grupo de las y los estudiantes incluidos muestra una tendencia a ser menos colaborador con sus docentes que el otro grupo, esto se puede presentar debido a la timidez que puede generar su situación.

Las y Los estudiantes que diligenciaron la encuesta en la pregunta número ocho: ¿Considera que sus relaciones interpersonales son buenas dentro de su institución educativa?, los promedios para el grupo de incluidos fueron: siempre 24%; casi siempre 24%; algunas veces 41%; nunca 12%. Y para los de grupo de no incluidos: siempre 37%; casi siempre 38%; algunas veces 19%; nunca 6%. La tendencia que muestran los porcentajes de las respuestas indican que el grupo de no incluidos tiene mejores relaciones interpersonales dentro de la institución, lo que lleva a intuir que el otro grupo tiene algún tipo de dificultades frente a este tema.

Con relación a la pregunta número nueve: ¿Considera que sus relaciones interpersonales son buenas fuera de su institución educativa?, los porcentajes que se obtuvieron para el grupo de incluidos fueron: siempre 25%; casi siempre 25%; algunas veces 25%; nunca 25%. Y para el otro grupo: siempre 33%; casi siempre 38%; algunas veces 21%; nunca 7%. La tendencia se mantiene de la misma manera que en la pregunta anterior, por algunas circunstancias que se visibilizarán en las conclusiones de este documento, las y los estudiantes del grupo de incluidos señalan que no tienen buenas relaciones interpersonales tampoco fuera de su institución.

En la pregunta número diez: ¿Usted se considera amistoso o amistosa con los compañeros de su curso?, los porcentajes para el grupo de estudiantes incluidos fueron: siempre 56%; casi siempre 38%, nunca 6%. Mientras que el otro grupo respondió: siempre 55%; casi siempre 35%; algunas veces 9%; nunca 2%. En esta pregunta se puede decir que los porcentajes



son casi iguales, ya que la diferencia es muy poca y la tendencia indica que los dos grupos consideran que son amistosos con sus demás compañeros.

**Tercer bloque de preguntas: Tolerancia y aceptación**

11. ¿Piensa que sus compañeros y compañeras de curso son amistosos con usted?
12. ¿En el colegio le gusta estar solo o sola?
13. ¿El profesor o profesora le dedica más tiempo a usted que a sus compañeros o compañeras para la explicación de un tema específico?
14. ¿Se considera tolerante con las decisiones y actitudes de sus compañeros y compañeras?
15. ¿Sus compañeros y compañeras son tolerantes y respetuosos con las decisiones y acciones que usted realiza?

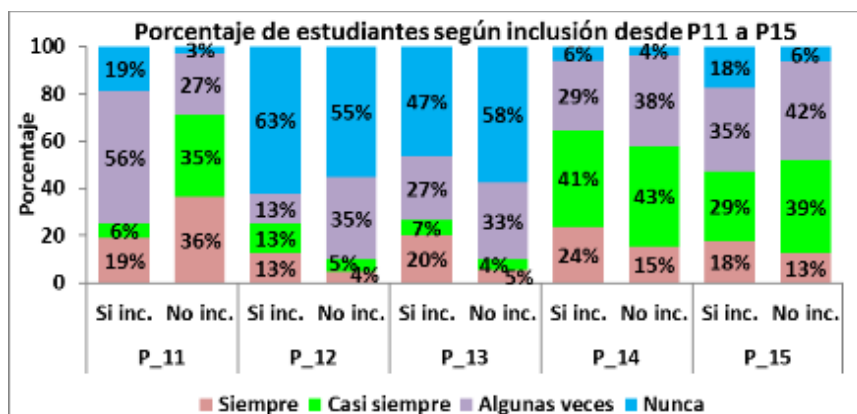


Figura 8. Porcentaje comparativo de las respuestas entre los dos grupos de estudiantes, tercer bloque de preguntas.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes.

Los porcentajes para la pregunta número once ¿Piensa que sus compañeros y compañeras de curso son amistosos con usted?, para el grupo de las y los estudiantes incluidos fueron: siempre 19%; casi siempre 6%; algunas veces 56%; nunca 19%. Y para el grupo de no incluidos:

siempre 36%; casi siempre 35%; algunas veces 27%; nunca 3%. La diferencia es bastante grande entre los dos grupos; el de los no incluidos en un porcentaje mayor piensa que sus compañeros sí son amistosos con ellos, mientras que el otro grupo considera lo contrario. Esta tendencia se viene repitiendo durante el análisis de los porcentajes y es un factor a comparar para poder interpretar las precepciones que tiene la comunidad educativa frente al tema de investigación.

En la pregunta número doce: ¿En el colegio le gusta estar solo o sola?, los porcentajes fueron para el grupo de incluidos: siempre 13%; casi siempre 13%; algunas veces 13%; nunca 63%. Mientras que las y los no incluidos respondieron: siempre 4%; casi siempre 5%; algunas veces 35%; nunca 55%. En estos porcentajes se presenta una dualidad ya que, si bien es cierto, que a una pequeña muestra de las y los estudiantes del grupo de incluidos siempre les gusta estar solos, es mucho mayor el porcentaje de los que prefieren no estarlo.

Con relación a la pregunta número trece: ¿El profesor o profesora le dedica más tiempo a usted que a sus compañeros para la explicación de un tema específico?, el grupo de las y los estudiantes incluidos respondió que: siempre 20%; casi siempre 7%; algunas veces 27%; nunca 47%. Mientras que el otro grupo contestó: siempre 5%; casi siempre 4%; algunas veces 33%, nunca 58%. El grupo de incluidos señala en un porcentaje repetitivo que sí, mientras que el otro grupo señala en un porcentaje mínimo esta misma afirmación. Por otra parte, en la opción “nunca” de esta pregunta el grupo de no incluidos es el que la señala en mayor porcentaje, lo que denota que el grupo de los incluidos sí sienten que los docentes les dedican más tiempo a ellos para las respectivas explicaciones de las temáticas.

Para la pregunta número catorce: ¿Se considera tolerante con las decisiones y actitudes de sus compañeros?, los porcentajes arrojados para el grupo de incluidos fueron: siempre 24%; casi

siempre 41%; algunas veces 29%; nunca 6%. Y para el grupo de no incluidos: siempre 15%; casi siempre 43%; algunas veces 38%; nunca 4%. El grupo de las y los estudiantes de inclusión, según los porcentajes, se muestra mayormente tolerante con las decisiones de sus compañeros, sin embargo, la diferencia entre uno y otro grupo no es significativa. No obstante, es mayor el porcentaje de estudiantes del grupo de inclusión que nunca son tolerantes, comparado con la otra muestra.

En la pregunta número quince: ¿Sus compañeros y compañeras son tolerantes y respetuosos con las decisiones y acciones que usted realiza?, se obtuvieron los siguientes porcentajes en el grupo de inclusión: siempre 18%; casi siempre 29%; algunas veces 35%; nunca 18%. En el otro grupo las respuestas fueron: siempre 13%; casi siempre 39%; algunas veces 42%; nunca 6%. En estos porcentajes se observa una dualidad, ya que el grupo de inclusión señala en mayor medida que siempre son tolerantes con ellos. Por otra parte, es también significativo el porcentaje de este mismo grupo que señala que nunca son tolerantes con sus decisiones. Mientras que en el otro grupo es mayor la tendencia hacia la opción “algunas veces”, lo que puede llevar a pensar que no hay una percepción igualitaria frente a este enunciado.

***Cuarto bloque de preguntas: Ajustes razonables***

16. ¿Algunos profesores o profesoras, les dedican más tiempo a explicaciones de temas específicos a algunos compañeros o compañeras?
17. ¿Su institución educativa tiene como política el diseño de propuestas para fortalecer la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia?
18. ¿En su institución educativa, el manual de convivencia orienta y promueve el respeto y valoración de todos los estudiantes?

19. ¿Su institución educativa cuenta con una planta física en la que usted y sus compañeros o compañeras se pueden desplazar con facilidad y comodidad?
20. ¿El material con que cuenta su institución educativa es el apropiado para realizar apoyo a sus necesidades educativas?

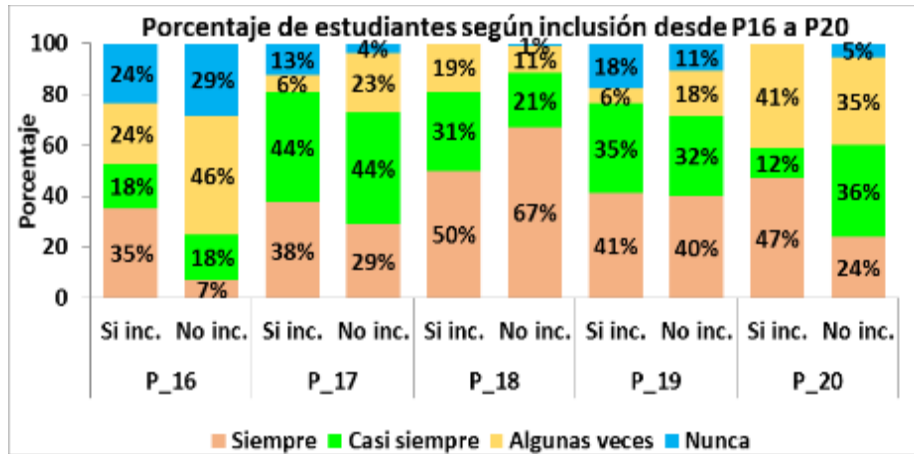


Figura 9. Porcentaje comparativos de las respuestas entre los grupos de estudiantes, cuarto bloque de preguntas.  
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes.

Para la pregunta número dieciséis: ¿Algunos profesores o profesoras les dedican más tiempo a explicaciones de temas específicos a algunos compañeros y/o compañeras?, los porcentajes que se obtuvieron para el grupo de inclusión: siempre 35%; casi siempre 18%; algunas veces 24%; nunca 24%. Y en el grupo de no incluidos: siempre 7%; casi siempre 18%, algunas veces 46%; nunca 29%. Sobresale el porcentaje que indican por parte del grupo de inclusión que siempre les dedican más tiempo a algunos compañeros, mientras que el otro grupo señala la opción “siempre” de una manera poco significativa, pero en la opción “algunas” veces se concentra el mayor porcentaje de los no incluidos. Es importante resaltar que el grupo de

inclusión es consciente de ese tiempo de más que dedican los docentes a algunos de sus compañeros.

En la pregunta número diecisiete: ¿Su institución educativa tiene como política el diseño de propuestas para fortalecer la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia?, los promedios que se obtuvieron en el grupo de las y los incluidos fueron: siempre 38%; casi siempre 44%; algunas veces 6%; nunca 13%. Y en el otro grupo: siempre 29%; casi siempre 44%; algunas veces 23%; nunca 4%. La respuesta a esta pregunta mostró una tendencia en señalar que las instituciones educativas, algunas en gran medida y otras ocasionalmente, tienen políticas que permiten fortalecer la convivencia y el respeto por la diferencia; esto se evidenció en los dos grupos encuestados.

A la pregunta número dieciocho: ¿En su institución educativa, el manual de convivencia orienta y promueve el respeto y valoración de todos los estudiantes?, el grupo de las y los incluidos contestó: siempre 50%; casi siempre 31%; algunas veces 19%. Mientras que los no incluidos respondieron: siempre 67%; casi siempre 21%; algunas veces 11%; nunca 1%. Al igual que en la pregunta anterior, las muestras de los dos grupos señalaron en mayor medida que los manuales de convivencia sí promueven el respeto entre todos los y las estudiantes, sin embargo, es bueno aclarar que revisados los manuales de convivencia de las ocho instituciones que lo facilitaron, se encuentra solo una descripción de pautas legales que contribuyen a dicha convivencia pero no se observan estrategias o proyectos propios de las instituciones que permitan evidenciar el trabajo interno que desarrollan.

En la pregunta número diecinueve: ¿Su institución educativa cuenta con una planta física en la que usted y sus compañeros y compañeras se puede desplazar con facilidad y comodidad?,

los porcentajes de respuesta para el grupo de incluidos fueron: siempre 41%; casi siempre 35%; algunas veces 6%; nunca 18%. Para el otro grupo: siempre 40%, casi siempre 32%, algunas veces 18%, nunca 11%. En gran mayoría, las dos poblaciones mencionan que las instituciones educativas sí cuentan con planta física donde se pueden desplazar con facilidad; sin embargo, en el grupo de incluidos hay un porcentaje significativo que mencionan que no. Esto pudo darse debido a sus barreras para la movilidad y la falta de apoyos arquitectónicos frente a estas necesidades.

En la última pregunta de la encuesta: ¿El material con que cuenta su institución educativa es el apropiado para realizar apoyo a sus necesidades educativas?, los promedios encontrados en las respuestas fueron, grupo de las y los estudiantes en inclusión: siempre 47%; casi siempre 12%; algunas veces 41%. En el grupo de no incluidos: siempre 24%; casi siempre 36%; algunas veces 35%; nunca 5%. Los porcentajes que se observan en las respuestas no son equivalentes a las observaciones que se realizaron en las instituciones educativas ya que según el grupo de incluidos en gran medida si se cuenta con material apropiado, es el otro grupo quien denota que no siempre existe ese material.

Como resultado de la encuesta aplicada a la muestra de estudiantes de las diez instituciones educativas de la provincia de Márquez en Boyacá, se observa que los dos grupos tienen similares porcentajes de respuestas en algunas preguntas; sin embargo, en las preguntas que buscaban indagar por las percepciones de relaciones directas, la diferencia es muy notoria. Este es el caso de la pregunta número uno, a la que la gran mayoría de estudiantes del grupo de inclusión responde que ha escuchado el tema, mientras que en el otro grupo se observan respuestas que permiten evidenciar que saben muy poco o casi nada sobre el tema de educación

inclusiva. No obstante, los dos grupos casi concuerdan en un alto porcentaje favorable frente al ingreso a sus instituciones de niños o niñas con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos.

Al preguntar sobre sus actitudes dentro y fuera de la institución educativa, indagando si son colaboradores, amistosos y cómo son sus relaciones interpersonales, se denota que los dos grupos tienen similitud en las respuestas, declarándose en su gran mayoría colaboradores algunas veces. Sin embargo, frente a si se considera que sus relaciones interpersonales son buenas dentro de la institución o fuera de ella, el grupo de inclusión muestra un menor porcentaje de aceptación frente al otro grupo, que en los dos escenarios lo supera. Esto quiere decir que las y los estudiantes que no son de inclusión muestran que sus relaciones interpersonales tanto dentro como fuera de la institución son mejores que el otro grupo.

La amistad, como un principio de unión en un conjunto escolar es considerada por los dos grupos como algo que en la gran mayoría está siempre presente, con excepción de un pequeño porcentaje del grupo de incluidos. No obstante, al preguntar cuál es la percepción que creen que sus compañeros o compañeras tienen frente a si son amistosos o no, las respuestas son bastante concretas, ya que el grupo de inclusión considera que muy pocos compañeros son amistosos con ellos, a diferencia del otro grupo que considera lo contrario.

Por otra parte, el deseo de estar solos o no en la institución educativa permite observar el grado de sociabilidad que tienen los estudiantes de los dos grupos. En esta pregunta las respuestas un poco confusas, ya que en un porcentaje bastante alto el grupo de inclusión refiere que nunca le gustaría estar solo en el colegio, al igual al otro grupo aunque en un porcentaje más bajo; sin embargo, hay un porcentaje significativo del grupo de inclusión que prefiere estar solo,

mientras que para el otro grupo este porcentaje es mínimo. En general, podemos decir que las y los estudiantes que conforman los dos grupos prefieren estar acompañados dentro de la institución educativa.

Frente al manejo de la tolerancia con las decisiones y actitudes que pueden tomar todos los miembros del grupo escolar; se consideraron mayormente tolerantes las y los estudiantes que conforman el grupo de inclusión. Igualmente, este mismo grupo, aunque en un porcentaje no muy alto, señaló que sus compañeros son tolerantes y respetuosos con las decisiones y acciones que ellos realizan. No obstante, no se puede desconocer que dentro de este grupo también existe un porcentaje de respuestas que, aunque bajo, se debe tener en cuenta ya que señala que nunca sus compañeros son tolerantes con ellos, lo que lleva a suponer que no todos los miembros de este grupo se sienten a gusto dentro del salón de clase. Igualmente, en el grupo formado por las y los estudiantes que no están en inclusión, las respuestas apuntan a que casi siempre y algunas veces son tolerantes con sus compañeros.

Al analizar las respuestas frente al tiempo que consideran que le dedican los docentes a ellos y a sus compañeros para la explicación de algunos temas en el aula de clase, se puede decir que el grupo de inclusión considera en un alto porcentaje que “nunca”; no obstante, existe dentro de este grupo también un porcentaje significativo que señala la opción “siempre”. En comparación con el otro grupo, el porcentaje de la opción “nunca” es mayor en el grupo de los no incluidos y mucho menor en la opción “siempre”. El grupo de inclusión considera también en un porcentaje bastante alto que los docentes les dedican más tiempo a sus compañeros para las explicaciones de las temáticas, a diferencia del grupo de no incluidos que considera todo lo



contrario. No se puede desconocer que en esta pregunta en los dos grupos se presentan porcentajes similares señalando que “nunca” ocurre esta situación.

Al indagar por las políticas institucionales frente al respeto por la diferencia, se observa que, en una gran mayoría, las respuestas señalan que sí existen políticas al interior de las instituciones educativas para fortalecer la convivencia a través de la diferencia. Igualmente las respuestas señalan que los manuales de convivencia contribuyen a está promoviendo el respeto y la valoración de todas y todos los estudiantes.

En la búsqueda de las posibles barreras para el aprendizaje, se indagó por las plantas físicas. Al respecto, la gran mayoría considera que las edificaciones educativas son aptas para que todos se desplacen con facilidad, y en los dos grupos existe un porcentaje significativo que indican que no. Al preguntar por el material didáctico con que cuentan las instituciones con el ánimo de realizar apoyo a algunas necesidades educativas, todas y todos los estudiantes del grupo de inclusión dijeron que sí, mientras que en el grupo de los no incluidos en un porcentaje muy bajo mencionaron que no; lo que lleva a plantear que frente a las necesidades educativas que puedan presentar algunos y algunas estudiantes, todas las instituciones educativas que se han mencionado en esta investigación según las y los estudiantes que participaron en la encuesta cuentan con el material didáctico apropiado.

### Capítulo 3. ¿Qué perciben las familias?

#### 3.1. Análisis de las encuestas aplicadas a madres, padres de familia y/o cuidadores

Esta encuesta busca encontrar las percepciones que tienen las madres, padres de familia y/o cuidadores, frente a los procesos de la educación inclusiva implementados en las instituciones educativas de la provincia de Márquez. Al analizar estas respuestas se encontraron los siguientes porcentajes para esta población, señalando que ninguno o algunos de sus hijos se encuentran en las siguientes barreras para el aprendizaje:

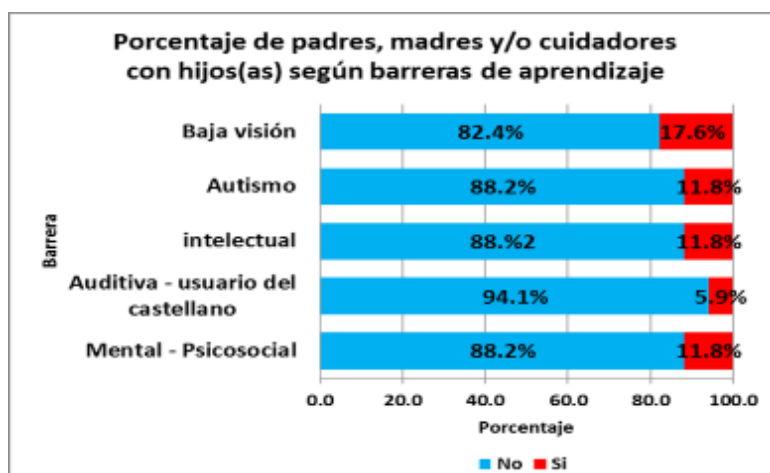


Figura 10. Porcentaje de padres, madres y/o cuidadores que diligenciaron la encuesta y que sus hijas e hijos a cargo presentan alguna barrera para el aprendizaje.

Fuente: encuestas aplicadas a las madres y padres de familia y/o cuidadores.

El porcentaje de madres, padres y/o cuidadores con hijos con barreras de aprendizaje o en situación de vulnerabilidad es del 58.8% (10); madres, padres con hijos: de baja visión el 17.6% (3); autismo el 11.8% (2); intelectual 11.8% (2); auditivo usuario del castellano el 5.9% (1); mental – psicosocial el 11.8% (2). Las demás personas que diligenciaron la encuestas no presentaron hijos con barreras para el aprendizaje según las respuestas encontradas. Frente al

género de este grupo de madres y padres se determinó que el 30% fueron hombres y el 70% mujeres. En cuanto al grupo etario:

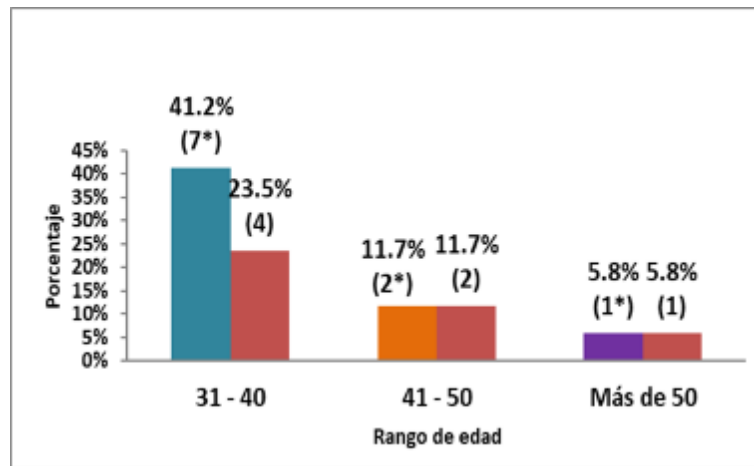


Figura 11. Porcentaje de padres, madres y/o cuidadores que diligenciaron la encuesta según su grupo etario.

Fuente: Encuestas aplicadas a las madres, padres de familia y/o cuidadores.

La mayoría las personas que respondieron la encuesta se encuentra en un rango de edad entre 31 y 40 años; quienes, de acuerdo con las directivas de las instituciones son quienes responden más fácilmente a las citaciones del colegio. Es importante resaltar que se solicitó a las directivas que citaran a algunos madres, padres de familia y/o cuidadores, para aplicar los instrumentos.

Para un mejor análisis del instrumento se ha dividido en dos bloques de preguntas.

*Porcentajes encontrados en las respuestas de las preguntas uno a la siete.*

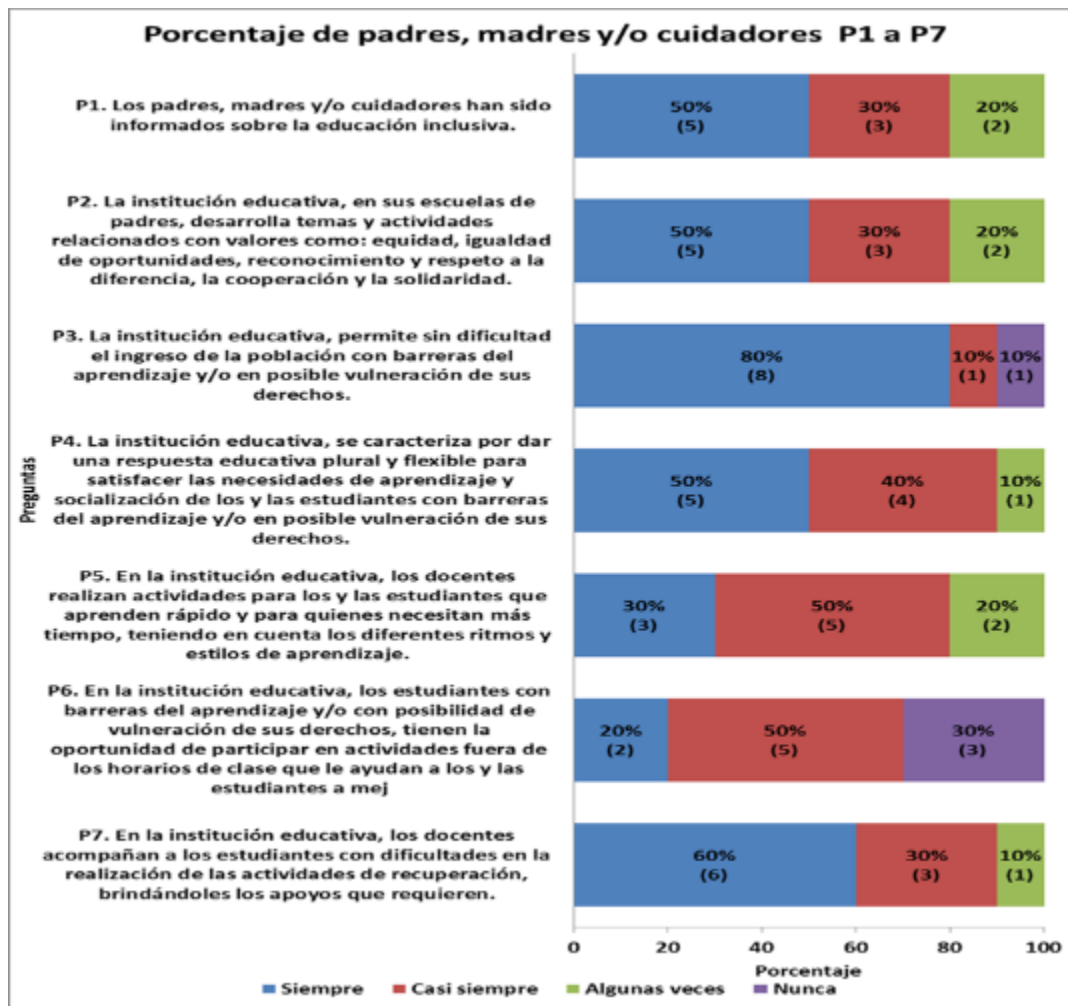


Figura 12. Porcentaje de respuestas de las preguntas 1 a la 7 de los padres, madres y/o cuidadores.

Fuente: encuestas aplicadas a las madres, padres de familia y/o cuidadores.

Para iniciar el análisis de estas encuestas se debe aclarar que en ninguna institución educativa se encontraron estudiantes a cargo de cuidadores, ya que todos en el momento de recoger la información se encontraban bajo la responsabilidad legal de sus progenitores o de por lo menos uno de ellos. Con relación a la percepción que tiene los padres y madres de las comunidades educativas en cada una de las instituciones se observó que en gran porcentaje dan cuenta de que en los los colegios públicos les han hablado de la educación inclusiva, en una

proporción mayoritaria de “casi siempre” o “siempre”. Estas charlas se fomentan comúnmente en las escuelas de padres programadas por las instituciones, en las que se desarrollan temas y actividades relacionados con los valores. Igualmente, los padres de familia consideran que las instituciones contribuyen a dar respuesta a los estudiantes que presentan barreras del aprendizaje. Es muy importante resaltar que la gran mayoría de encuestados respondió que sus instituciones permiten con facilidad el ingreso de niños y/o niñas al sistema educativo sin importar las barreras del aprendizaje que pueden presentar.

De igual forma, los padres de familia consideran, aunque en un porcentaje bajo, que tanto la institución como sus docentes realizan el acompañamiento y flexibilizan actividades para las y los estudiantes con barreras del aprendizaje, sin embargo, sus respuestas llevan a entender que a estos menores no se les dan las mismas oportunidades que a los otros, ya que en horario extracurricular no se les colabora.

No podemos desconocer que hay un pequeño porcentaje que manifestó que no es cierto que se permita el ingreso de los menores con barreras del aprendizaje a las instituciones, al igual un porcentaje significativo menciona que esta población no tiene oportunidades para participar en actividades fuera del horario escolar.

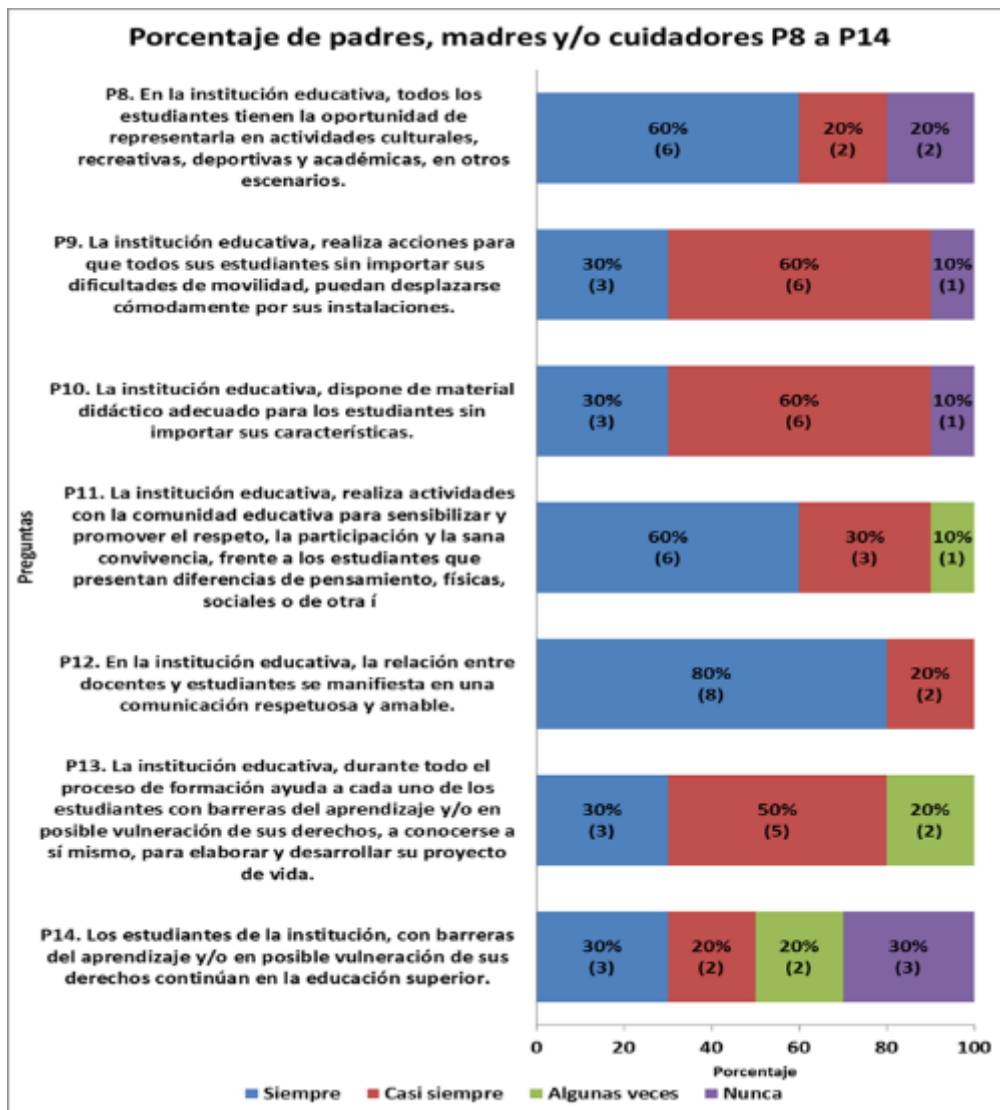


Figura 13. Porcentaje de respuestas de las preguntas 8 a la 14 de los padres, madres y/o cuidadores.

Fuente: Encuestas aplicadas a las madres y padres de familia y/o cuidadores.

Al hacer un paralelo entre las respuestas que dieron los padres de familia frente a las que dieron las madres de familia, con un porcentaje de población encuestado de 35% de padres y 65% de madres, no se observa una diferencia significativa; sin embargo, las madres de familia se inclinan por dar respuestas como “casi siempre” y “algunas veces”, mientras que los padres buscan una mayor tendencia hacia “siempre” o “nunca”, lo que no altera la tendencia de la

objetividad que tiene todo el grupo de encuestados frente a las temáticas expuestas y sus puntos de vista.

En gran medida, las personas encuestadas respondieron que sus instituciones educativas ofrecen la posibilidad de que sus estudiantes la representen en eventos que se programan en otros escenarios. Además, la movilidad dentro de la institución y el material didáctico con que se cuenta son los aptos para todos los y las estudiantes, sin importar sus diferencias. Se debe resaltar que, en un altísimo porcentaje, los padres y madres respondieron que las relaciones entre los docentes y sus estudiantes son muy buenas y que sus instituciones se preocupan por promover el respeto hacia la diferencia en todo sentido. Sin embargo, los encuestados consideran que hace falta más ayuda de la institución en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes con barreras para el aprendizaje, lo que puede desembocar en la poca continuidad que, según ellos mismos, tiene este grupo de estudiantes en la educación superior.

Al hacer un análisis de todas las respuestas que ofrecieron los padres y madres de familia, aclarando nuevamente que no se encontraron cuidadores entre los encuestados, podemos decir que la gran mayoría de ellos o ellas han escuchado hablar de la educación inclusiva, además que perciben un inmenso avance en cuanto al ingreso de esta población a sus instituciones educativas. En las opciones de respuesta de la encuesta se demuestra que en sus instituciones se han generado políticas que conllevan a acciones más flexibles y programadas, lideradas por los docentes, que han permitido dar respuesta favorable a los estudiantes que presentan barreras y/o posible vulneración de sus derechos. Consideran también que la planta física ofrece condiciones adecuadas para el desplazamiento de toda la comunidad educativa. Si bien es cierto que las respuestas señalan que todos los y las estudiantes tienen la oportunidad de representar al colegio

en otros escenarios en diversas actividades, también es bueno resaltar que en la pregunta que se realiza frente a si la población escolar que presenta barreras y/o posible vulneración de sus derechos tienen esta misma oportunidad, un porcentaje menor pero significativo señala que “nunca”. Frente a la percepción de los padres y madres de familia acerca de la preparación que da el colegio para que la población en mención tenga un proyecto de vida; en su gran mayoría se indicaron las opciones “casi siempre” y “algunas veces”, lo que puede llevar a la respuesta que ellos mismos dan frente a la poca continuidad de las y los estudiantes con barreras y/o en posible vulneración de sus derechos hacia la educación superior.

#### **Capítulo 4. ¿Qué piensan las y los docentes?**

##### **4.1. Análisis de las encuestas aplicadas a las y los docentes de aula**

En esta investigación es importante el punto de vista de las y los docentes, ya que son quienes se encuentran en constante contacto con las y los estudiantes, además son quienes deben asumir directamente la implementación de la política pública de educación inclusiva en sus aulas de clase, como lo afirma la Circular Número 108, emitida por la Secretaría de Educación de Boyacá, el 15 de octubre de 2019, la cual menciona que “los compromisos en relación a la educación inclusiva nos competen a todos los actores del sector educativo, y en especial, a los docentes de aula”.

Según el análisis de las respuestas que dieron los docentes a la encuesta aplicada, todos tienen dentro de sus grupos de clase estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, unos en mayor medida que otros, con un mayor número de estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad, seguido por aquellos que presentan baja visión y los que tienen dificultades intelectuales.



La mayoría de docentes tienen estudiantes con: vulnerabilidad: 95%, de los cuales: baja visión: 60% (12) y con barrera intelectual: 60% (12). Por otra parte, menos de la mitad de los docentes tienen estudiantes con barrera mental: 35% (7) y barrera física: 20% (4). Y la minoría de docentes tienen estudiantes con barrera auditiva - usuario del castellano: 5% (1); trastorno permanente de voz y habla: 10% (2), y población víctima del conflicto armado: 10% (2).

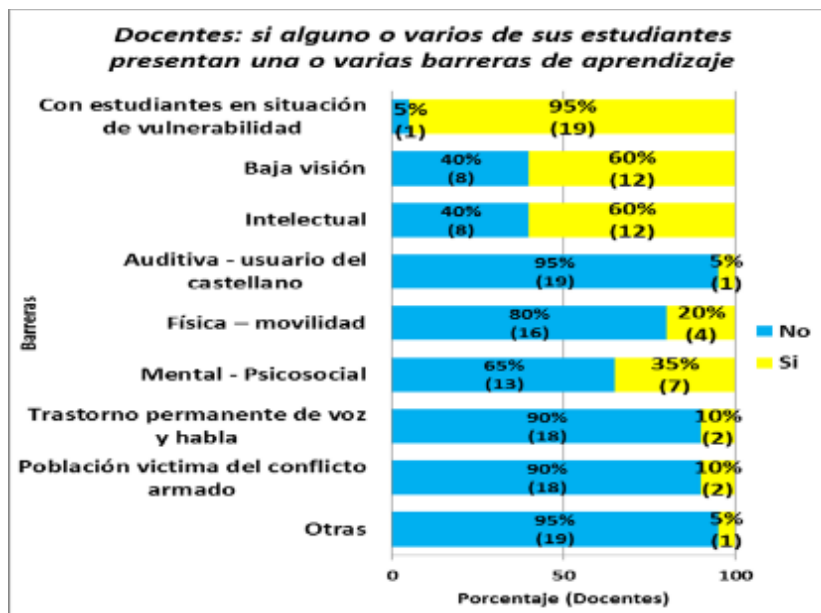


Figura 14. Porcentaje de estudiantes que presentan una o varias barreras del aprendizaje.

Fuente: Encuestas aplicadas a las y los docentes de aula.

El grupo etario de las y los docentes que contribuyeron en las encuestas es muy variado, sin embargo, domina en el rango de 31 a 40 años y el grupo con menor representatividad es el de más de 52 años.

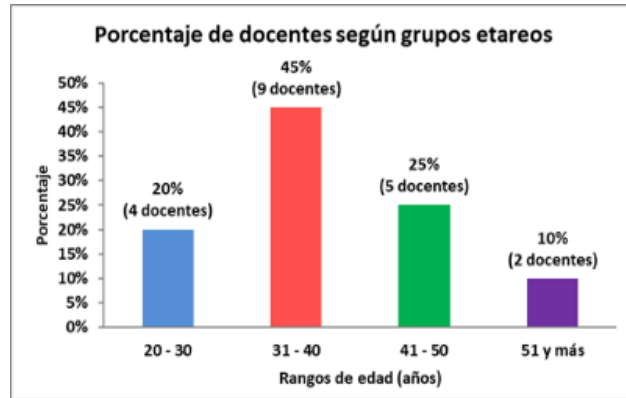


Figura 15. Porcentaje de las y las docentes de aula que respondieron la encuesta de acuerdo con su grupo etario.

Fuente: Encuestas aplicadas a los docentes de aula.

En cuanto al género la repuesta fue compartida, un cincuenta por ciento, por maestros y el otro cincuenta por ciento por maestras. En este análisis también se dividieron las respuestas en grupos, con el objetivo de realizar un mejor estudio.

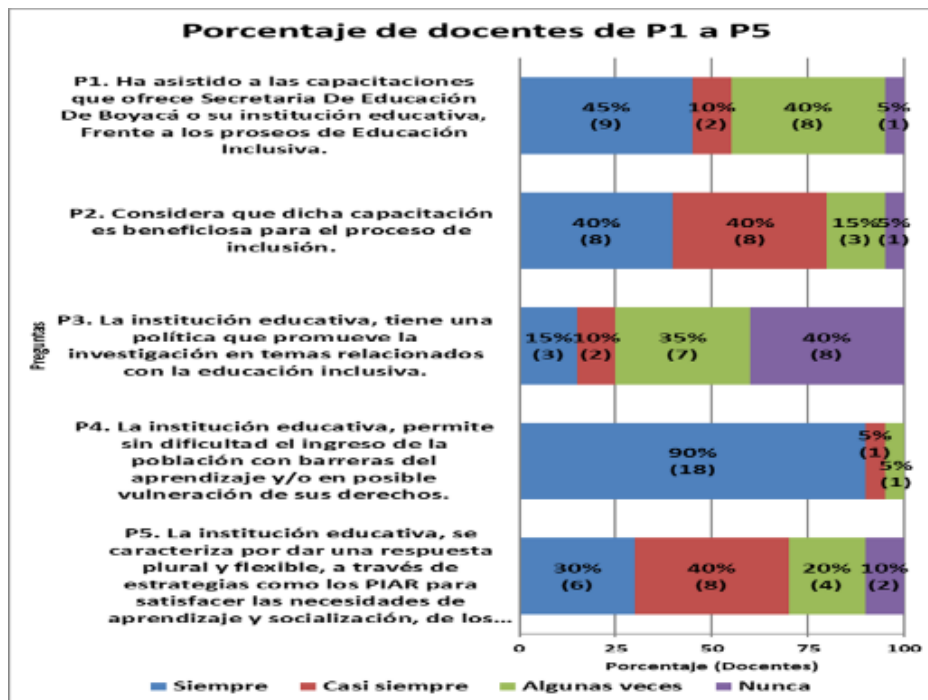


Figura 16. Porcentaje de las preguntas número uno a la cinco, que respondieron docentes de aula.

Fuente: Encuestas aplicadas a las y los docentes de aula.

La gran mayoría manifiesta que las capacitaciones que ofrecen los entes estatales frente a la educación inclusiva son beneficiosas, sin embargo menos de la mitad de los docentes que respondieron la encuesta mencionan haber asistido a ellas. Frente a los procesos investigativos en educación inclusiva, un gran porcentaje de docentes da cuenta de que sus instituciones educativas no promueven estos espacios, lo que sí está claro para la gran mayoría de maestros y maestras es que las instituciones actualmente permiten sin dificultad el ingreso a sus aulas de clase de niños y niñas con barreras para el aprendizaje.

Las respuestas frente al apoyo plural y flexible que dan a los estudiantes con barreras las instituciones educativas fueron muy variadas, ya que un buen número señala que este se ofrece “algunas veces”, pero un porcentaje significativo indicó que “nunca”. Esto puede significar que en algunos colegios sí se generan estos espacios, mientras que para otros no es importante esta política.

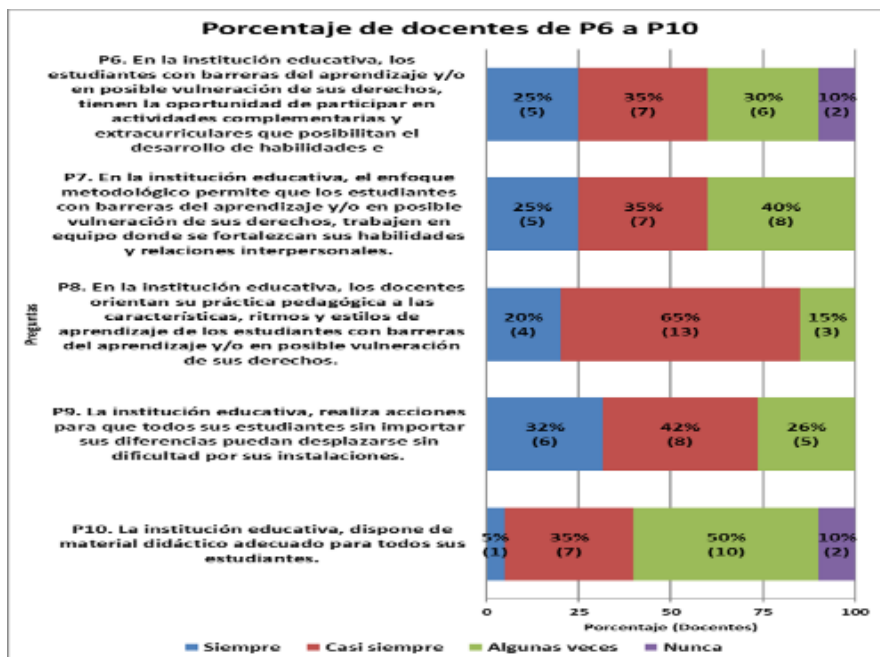


Figura 17. Porcentaje de las preguntas número seis a la diez, que respondieron docentes de aula.

Fuente: Encuestas aplicadas a las y los docentes de aula.

Las y los docentes consideran en gran medida que “no siempre” se les permite a los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos, participar en actividades extracurriculares que contribuyan con su desarrollo, incluso en un porcentaje mínimo creen que “nunca”. Al indagar sobre el trabajo en equipo propuesto desde el enfoque de la institución, para los estudiantes con barreras, predominó la respuesta de “algunas veces”, lo que nos lleva a pensar que no son claras las estrategias para que dicha población estudiantil mejore sus habilidades y relaciones interpersonales.

Al preguntarles sobre las adaptaciones curriculares que deben realizar, la opción que más seleccionaron fue “casi siempre”, y en un porcentaje poco significativo “nunca”, y de manera importante para esta investigación, la opción “algunas veces”. La perspectiva que ellos tienen como docentes frente a la movilidad de todos sus estudiantes es clara y apunta a que las instituciones educativas han realizado acciones que permiten a sus estudiantes desplazarse por todas las instalaciones, sin importar sus dificultades. Sin embargo, sobre el material con que cuentan para el trabajo con los estudiantes, se denota que falta mucho por mejorar.

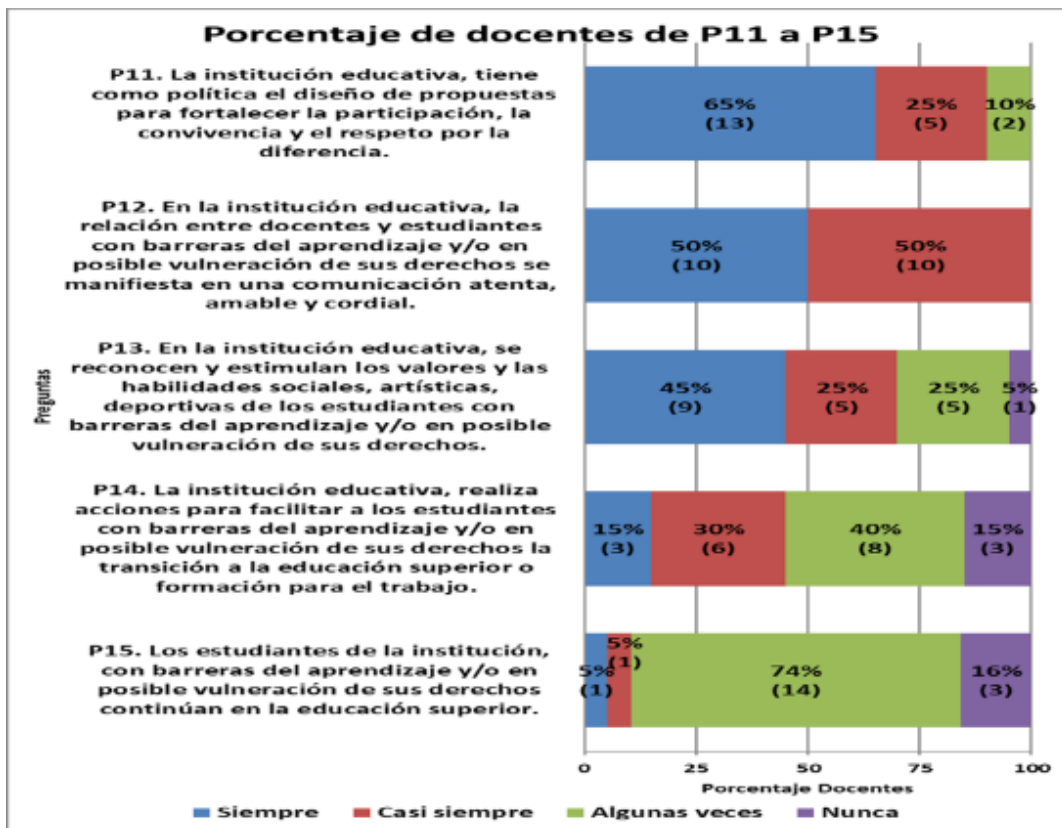


Figura 18. Porcentaje de las preguntas número once a la quince, que respondieron docentes de aula.

Fuente: Encuestas aplicadas a las y los docentes de aula.

En un porcentaje bastante significativo, las y los docentes consideraron que sus instituciones educativas sí cuentan con el diseño de propuestas para fortalecer la convivencia; no obstante, al indagar por las relaciones entre docentes y estudiantes, la mitad del grupo que respondió las encuestas considera que dichas relaciones “siempre” son buenas y la otra mitad consideró que “casi siempre”. También indicaron que dentro de sus instituciones se reconocen y estimulan las habilidades de las y los estudiantes que presentan barreras del aprendizaje o posible vulneración de sus derechos; solo un porcentaje muy pequeño consideró que no.

Las y los docentes presentan tendencias de respuestas muy divididas sobre las acciones que realizan sus instituciones educativas frente a la preparación para transición para la vida laboral o universitaria que se le da a la población con barreras y/o vulneración de sus derechos.

La gran mayoría considera que esta preparación se ofrece “algunas veces”, incluso un porcentaje pequeño pero significativo, menciona que “nunca” se da dicha preparación. Sobre si sus estudiantes continúan en la educación superior, un porcentaje muy bajo respondió que sí, mientras que el porcentaje más alto indicó que algunas veces.

#### **4.2. Análisis de preguntas abiertas a las y los docentes de aula**

Para tener más claridad sobre los procesos de la educación inclusiva, visto desde las y los docentes se realizaron algunas preguntas abiertas, que dieron como resultado las respuestas que se expondrán a continuación. Es importante dejar claro en este ítem que las preguntas a analizar se encontraban dentro del instrumento de encuesta aplicado a las y los docentes de aula. La delimitación del espacio para contestar a estas preguntas los llevó a ser muy concretos y específicos.

*Pregunta 1. ¿La participación de docentes de apoyo de tiempo completo en su institución, para estudiantes con barreras del aprendizaje, puede contribuir con los procesos de educación inclusiva?*

Respuestas:

“Los docentes que interactúa con dichos estudiantes contribuyen con sus disposiciones compromiso y práctica”. “Sí lo hacen”. “Sí”. “En todo momento, ya que se necesitan personas especializadas en educación inclusiva”. “Sí claro pues ya es importante tener apoyo de profesionales especializados que conozcas más formas sobre el tema”. “Sí en todo momento”. “Es importante que los procesos se han tomados con seriedad y el apoyo sea constante planeado desde el terreno y no desde escritorios”. “Sí porque está capacitado para orientar puntualmente los procesos de inclusión”. “Sería de gran ayuda dentro del aula de clases, puesto que los

conocimientos materiales aportan al proceso enseñanza aprendizaje”. “No hay un docente de apoyo de tiempo completo, solo se cuenta con el apoyo de un orientador”. “Sí, ya que debido al número de estudiantes en cada curso no se puede dar un trato personalizado y nos podrían asesorar en la forma de cómo se debe”. “Sí podríamos encaminar más nuestra labor hacia las necesidades de estos estudiantes”. “No se ha tenido docentes de apoyo nombrados para atender situaciones concretas”. “Sí construirían de manera positiva la confianza del estudiante”. “No hay docentes de apoyo”. “No hay docentes de apoyo en este caso”. “No hay”. “Sí, la presencia es urgente contribuiría a un mejor desarrollo ya que la elaboración de material didáctico y actividades especializadas para estos estudiantes podría realizarse de mejor manera”. “Sí contribuye, teniendo un horario de tiempo estipulado con el docente de aula”.

*Pregunta 2. ¿Qué estrategias le han resultado exitosas en el trabajo con los estudiantes que presentan barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos?*

Respuestas:

“Indudablemente trabajo cooperativo. Fortalece habilidades sociales en todos los integrantes”. “Trabajar desde los canales de sensopercepción que predominan en los estudiantes, realizar actividades concretas y en secuencia usar materiales didácticos”. “Realización de actividades cómo colorear seguir trazos trabajo con papel”. “El trabajo cooperativo con diferentes roles donde se tenga una participación de todos los estudiantes”. “Trabajo en grupo talleres prácticos”. “Diferentes procesos pedagógicos dependiendo del estudiante tales cómo aprendizaje significativo, etc.”. “El trabajo cooperativo es uno de los verdaderos para la inclusión desafortunadamente los espacios físicos dificultan hacerlo siempre”. “Diseñar un ambiente de aprendizaje basado en acompañamientos tanto del grupo docentes y padres de familia”.

“Actividades lúdicas que desarrollen pensamiento lógico, concentración”. “La repetición de actividades como dictados, colorear, sopa de letras y vídeos ayudan a mantener la atención en los temas propuestos en el plan de aula”. “En algunos casos actividades lúdicas que fomenten el trabajo en grupo, sin embargo, todavía hay barreras en la sensibilización de todos para facilitar este aspecto”. “El hecho de implementar el apoyo de los monitores”. “Reconocerlos cómo personas con capacidades y potencialidades, darles a conocer las normas como derechos humanos”. “Trabajo lúdico enfocado a la inclusión de los estudiantes con sus demás compañeros”. “Grupos de trabajos colaborativos material de manipulación, integración de las Tic”. “Evaluaciones orales”. “Flexibilización del currículo”. “Trabajo con pares o en grupo, colaboración de material específico con actividades de dibujo, corte y pegado”.

*Pregunta 3. ¿Cómo considera que se está desarrollando la educación inclusiva propuesta por la SED Boyacá en su aula de clase?*

Respuestas:

“Se cuenta con el apoyo del orientador quién cualifica y hacer seguimiento”. “Hasta el momento se ha dado una capacitación para aprender a identificar estudiantes con barreras de aprendizaje”. “Pues hasta el momento hay una fase inicial de reconocimiento de los estudiantes con barreras de aprendizaje”. “Sí necesitan más apoyo por parte de la Secretaría de Educación un profesional capacitado y permanente en la sede”. “Excelente todas las áreas”. “Los docentes realizan las adaptaciones curriculares, pero no se conoce de la efectividad de las mismas falta apoyo de la SED”. “Creo que se han establecido lineamientos básicos para el acompañamiento”. “Desarrollo del PIAR qué contribuya a trabajar en las características individuales de los estudiantes con necesidades”. “Faltan muchos recursos para poder implementar de manera



exitosa todas las actividades propuestas”. “No estamos preparados para la educación inclusiva pienso que la mayoría de veces nos limitamos a pasar al estudiante en la asignatura y no sabemos hasta qué punto puede rendir o no”. “Me parece incoherente”. “Estamos en la labor de implementación de los PIAR”. “Es una propuesta muy buena en su intención, pero en la práctica falta de muchos recursos para que los resultados sean efectivos”. “Pienso que hace falta más apoyo capacitaciones, más experiencias y material de uso para estos estudiantes”. “Desde cada área ajustando el plan de área junto con las actividades”. “No se han desarrollado programas puntuales para atender estas situaciones”. “En esta institución no se ha desarrollado nada este año”. “Alejada de la realidad del aula muchas veces la política no se adecua a la situación específica de una institución educativa”. “Es un aporte mínimo, por la falta de un docente que se encargue de estos casos”.

*Pregunta 4. ¿El atender estudiantes que presentan barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derecho, dentro de su aula de clase, hace que se disminuya el tiempo de atención a los otros estudiantes?*

Respuestas:

“No necesariamente”. “En algunos casos sí”. “Sí”. “En ocasiones sí ya que se requiere mucho más tiempo para realizar diferentes actividades”. “No mucho depende del número de estudiantes con dificultades en cada grado”. “En algunos casos relevantes sí”. “Ocasionalmente los temas abordados hacen más difícil el aprendizaje de estudiantes. La búsqueda de estrategias hace que el docente se focalice en ellos dejando a los demás rezagados”. “Algunas veces sí. Pero se trata de hacer un grupo en los procesos de aprendizaje de ambos”. “Sí porque ellos requieren un poco más de atención para que el desarrollo de las actividades que se programan sean más

productivas”. “Sí ya que estos quieren mucho más tiempo para poder desarrollar las actividades que se planean”. “Cuándo se intenta un trato personalizado obviamente dificulta la atención a todos y además en muchos casos los estudiantes con dificultades no les gusta que se les dé un trato diferente por eso terminamos utilizando la misma estrategia para todos”. “Sí estos estudiantes reciben mayor atención”. “Sí por qué demandan mucha más atención y no tengo la suficiente preparación para orientar adecuadamente estas personas”. “Sí pero también depende del PIAR que cada docente tenga elaborado”. “Sí es necesario dedicarle más tiempo a este o estos de estudiantes”. “Sí por qué se les dedica tiempo en forma particular”. “En ocasiones”. “No, debo de planear mis actividades teniendo en cuenta tanto a los estudiantes de inclusión como los demás”. “Cierto por dedicarle la atención a uno se descuidan 30 o más y no hay o se pierde la enseñanza”.

Pregunta 5. *¿Qué tipo de materiales utiliza para el trabajo con los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos?*

Respuestas:

“Bastante material concreto audiovisual”. “Material didáctico y concreto”. “Los asignados desde el área de orientación psicología (fotocopias)”. “Carteles videos juegos. Lúdicas fichas etc.”. “Herramientas TIC”. “Ayudas audiovisuales material didáctico y material medicinal”. “El trabajo en grupo colaborativo, desafortunadamente no se logra en ocasiones la total vinculación en todos los grupos”. “Talleres basados en imágenes animadas de audiovisuales y TIC”. “Material lógico matemático”. “Copias con imágenes, mapas para colorear, sopas de letras, crucigramas, vídeos cortos, todos desarrollados con apoyo del docente”. “El mismo para todos diapositivas y fotocopias con imágenes o textos laboratorios Tablet etc.”. “Material

gráfico”. “Guías, lecturas, dibujos”. “Videos diapositivas, imágenes, colores, etc.”. “De manipulación; impreso y gráfico”. “Los mismos que utilizo para los demás”. “Los equipos de computación al igual que los demás”. “Fotocopias o textos específicos; elaboración de esquemas y dibujos coloreados recortar y pegar entre otras”. “Se incluyen con los otros estudiantes por qué no hay material específico para ellos”.

*Pregunta 6. ¿Desde su experiencia, cuáles han sido las dificultades en la intervención pedagógica y social con los estudiantes que presentan barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos y los demás estudiantes?*

Respuestas:

“Falta de apoyo y comprensión de los padres de familia”. “Poca empatía de algunos docentes, cantidad de estudiantes en el aula”. “La falta de capacitación, para reconocer los múltiples casos que pueden existir dentro de los alumnos, además de cómo tratar estos casos frente al desarrollo de las clases”. “Falta de aceptación por parte de algunos estudiantes, más integración de los padres en proceso de aprendizaje”. “Tales como en el aprendizaje y vulneración, no muy bien la parte actitudinal de los estudiantes”. “Falta de acompañamiento por parte de los padres, directivos, agentes externos como las ESE, orientaciones puntuales sobre las actividades focalizadas a eliminar barreras comunicativas docente estudiantes de inclusión”. “La falta de orientaciones y capacitación adecuada por parte de las entidades encargados de dichas temáticas”. “El no tener claro cuál o cuáles son exactamente las barreras de aprendizaje que tienen los estudiantes; la manera de cómo trabajarlas correctamente”. “Falta de tiempo para poder desarrollar algunas actividades y tiempos extra clase para reforzar los temas propuestos”. “Las más importantes, es el no saber cómo abordar el tema dentro del aula con naturalidad de

manera que no incomodé a nadie, también la falta de aceptación de sus condiciones en muchos de los estudiantes que presentar esas barreras, la falta de un diagnóstico que faciliten una planeación y en muchas ocasiones al finalizar un año recién estamos descubriendo algunas de las fortalezas y debilidades de estudiantes”. “Los grupos son grandes y no permiten dedicar tiempo a esta población, hay muchos vacíos aun sobre el manejo de esta población y falta en algunos casos el diagnóstico requerido”. “Falta de personal profesional que atienda de forma más efectiva la situación, mayor compromiso desde las autoridades municipales”. “La dificultad radica en que todo se deja en manos de docentes y para estos casos es necesario un apoyo, pienso que así mejoraría bastante la inclusión”. “El apoyo de padres y/o acudientes en el proceso de aprendizaje”.

Sobre las respuestas que indicaron los docentes en esta encuesta tanto en las opciones de respuesta cerrada como en las preguntas abiertas podemos decir:

Frente a la educación inclusiva, los diferentes entes del Estado han realizado capacitaciones dirigidas a todos los docentes, sin embargo, muchos consideran que son capacitaciones poco prácticas, y en ocasiones tienden a repetir temáticas. Para las y los docentes es importante que en estas capacitaciones se les enseñe actividades específicas, ya que no se está preparado para desarrollar esta política y en algunos casos se limitan a promover a las y los estudiantes en la asignatura sin saber realmente hasta qué punto puede haber aprendido o no. Algunos docentes señalan que esta política de inclusión educativa es incoherente ya que está alejada de la realidad del aula, muchas veces las políticas educativas no se adecúan a la situación específica de una institución.

Se evidencia en las respuestas que se viene trabajando en derribar de barreras para el ingreso a las aulas de clase de las y los estudiantes con discapacidad y/o en vulneración de sus derechos, pero no hay motivación por parte de las instituciones para hacer investigaciones que favorezca a esta incorporación. Se considera que la política está en una fase inicial, en una etapa de reconocimiento de las y los estudiantes y sus diferentes dificultades, sin embargo, hace falta más apoyo del Estado para la implementar correctamente la educación inclusiva.

Desde la perspectiva de los y las docentes, los PIAR, las metodologías, las estrategias pedagógicas y las demás acciones que se implementan en sus instituciones pueden contribuir al desarrollo académico y social de estos y estas estudiantes, pero no en su totalidad. La presencia permanente de un docente de apoyo dentro del aula de clase que esté capacitado y tenga disposición, es fundamental en los procesos de desarrollo académico y social de las y los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, sin embargo, mencionan que se cuenta con este docente en las instituciones educativas.

Además, consideran que, si bien es cierto que todas las y los estudiantes pueden representar a sus instituciones en otros escenarios, la representatividad de las y los estudiantes con barreras y/o vulneración de sus derechos es mínima. De igual forma, son claros en afirmar que las plantas físicas son de fácil acceso para todos y todas, pero frente al material didáctico consideran que no es el apropiado, por eso utilizan otras estrategias aparte de la flexibilización del currículo como: el trabajo cooperativo, el cual consideran que fortalece las habilidades sociales; además actividades concretas con el fin de colorear, hacer dibujos, cortar, pegar, seguir trazos, sopas de letras, vídeos, dictados, actividades lúdicas basadas en las Tic, entre otros. Lo

que el docente pretende con estas actividades es desarrollar la autonomía y el pensamiento lógico, buscando la atención de las y los estudiantes con el fin de mantener su interés.

Incluso en algunos casos utilizan monitores escogidos dentro de sus mismos compañeros de salón, quienes les colaboran y ayudan a reconocerlos cómo personas con capacidades y potencialidades diferentes. El material que utilizan las y los docentes para desarrollar procesos pedagógicos y sociales con los estudiantes con barreras y/o posible vulneración de sus derechos son muy variados: carteles, videos juegos, fichas, ayudas audiovisuales, talleres basados en imágenes animadas de audiovisuales, material lógico-matemático, copias con imágenes, mapas para colorear, entre otros. Además, algunos se acogen a los materiales asignados desde el área de orientación de la institución y otros simplemente utilizan el mismo para todos ya que no hay material específico.

Las y los docentes manifiestan que mantienen una buena relación con los estudiantes que presentan barreras y/o posible vulneración de sus derechos, indicando que a esta población es muy poco lo que aportan las instituciones educativas para sus respectivos proyectos de vida, al punto que es mínimo el grupo de ellos que continúan en la educación superior.

La gran mayoría de maestras y maestros manifestaron las dificultades de tener estudiantes con barreras y/o con posible vulneración de sus derechos en sus aulas de clase; ya que en ocasiones se requiere mucho más tiempo para realizar diferentes actividades; además, el número de estudiantes en esas condiciones por salón problematiza la continuidad de los procesos para todos. Según las y los docentes, en ocasiones los temas abordados hacen más difícil el aprendizaje en estos estudiantes ya que requieren mucho más tiempo para desarrollar las actividades que se planean. Conjuntamente mencionan que la búsqueda de estrategias

personalizadas hace que el docente se focalice en ellos dejando a los demás rezagados, más aún cuando son grupos numerosos.

En muchos casos a los estudiantes con dificultades no les gusta que se les dé un trato diferente, por eso los docentes utilizan la misma estrategia para todos; sin embargo, dentro de los docentes encuestados hay quienes piensan que mientras se haga una buena planeación y se ayude con los PIAR, no debe haber ningún inconveniente en el desarrollo de la clase con los dos grupos de estudiantes.

Las dificultades más frecuentes que mencionan las y los docentes para el desarrollo de la educación inclusiva en sus instituciones educativas, aparte de la escasa capacitación, son: la falta de apoyo y comprensión de los padres de familia de las y los estudiantes con barreras y/o con posible vulneración de sus derechos. Esto sumado a la poca aceptación de algunos estudiantes dentro del aula de clase, y falta de acompañamiento de las ESE y otras entidades gubernamentales, ya que en muchos casos no se tiene claro cuál o cuáles son exactamente las barreras de aprendizaje que tienen las y los estudiantes. También se refiere falta de tiempo para desarrollar algunas actividades y tiempos extraclase para reforzar los temas propuestos, ya que los grupos dentro del aula de clase son muy numerosos. Tal vez una de las dificultades que más señalan las y los docentes es la falta de personal profesional que atienda de forma efectiva y constante las situaciones, ya que la falta de apoyo lleva a que le dediquen menos tiempo a los demás estudiantes.

## Capítulo 5. ¿Qué piensan las y los directivos docentes?

### 5.1. Análisis de las encuestas aplicadas a los directivos docentes

Las y los directivos docentes son los que realizan las funciones de dirigir y coordinar las instituciones educativas, y dentro de estas ocupaciones les corresponde vigilar que las legislaciones pertinentes se cumplan, dentro del marco académico y social. Conocer la percepción que ellos y ellas tienen sobre la política de educación inclusiva permitirá entender de manera directa cómo se está aplicando y su funcionalidad vista desde fuera del aula, por un agente interno de la institución.

La encuesta a directivos docentes fue diligenciada por 33% hombres y 67% mujeres, entre los que están rectores, coordinadores y psicoorientadores. Los grupos etarios que respondieron esta encuesta son muy variados: el 7% (1) de los directivos esta entre 20 y 30 años; el 20% (3) entre 31 y 40 años; el 47% (7) entre 41 y 50 años; el 27% (4) mayores o iguales a 51 años.

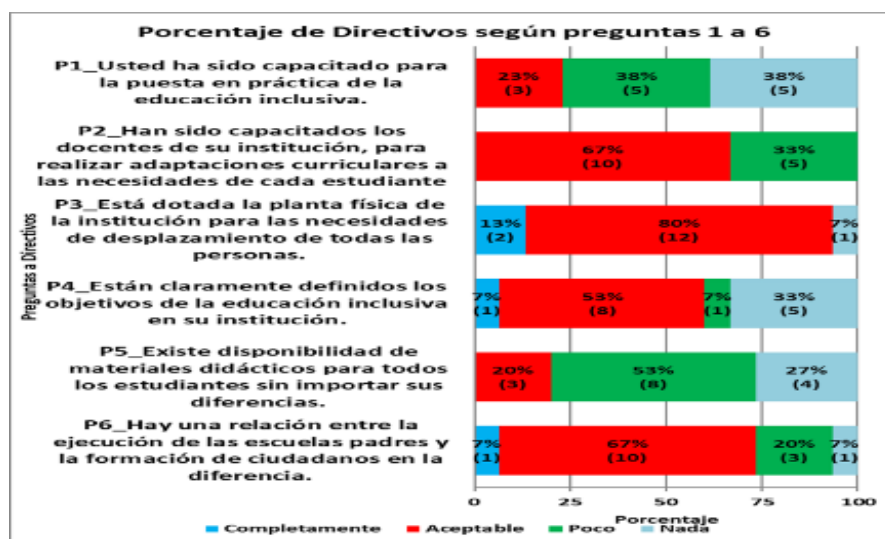


Figura 19. Porcentaje de las preguntas número uno a la seis, que respondieron las y los directivos docentes.

Fuente: Directivos docentes



Las y los directivos docentes tienen claro que aunque se ha capacitado a las y los docentes para realizar algunos ajustes razonables, ellos no han recibido capacitación frente a la educación inclusiva. En ese mismo sentido, el grupo que expresa haber recibido capacitación, menciona que esta ha tenido ciertas deficiencias. Frente a las estructuras físicas donde funcionan las instituciones educativas, la gran mayoría considera que estas son aceptables para la movilidad de toda la comunidad. En el tema de materiales didácticos para todos los estudiantes, la respuesta que más señalaron fue “poco”, además de otro grupo muy significativo que señaló que no existe nada. De igual forma, la gran mayoría de directivos docentes considera que las escuelas de padres son aceptables para la formación de ciudadanos en la diferencia. Sin embargo, es preocupante que un porcentaje bastante significativo señale que no están claros los objetivos de la educación inclusiva, sin esta irradiación es imposible el desarrollo de dicha política en cualquier institución educativa.

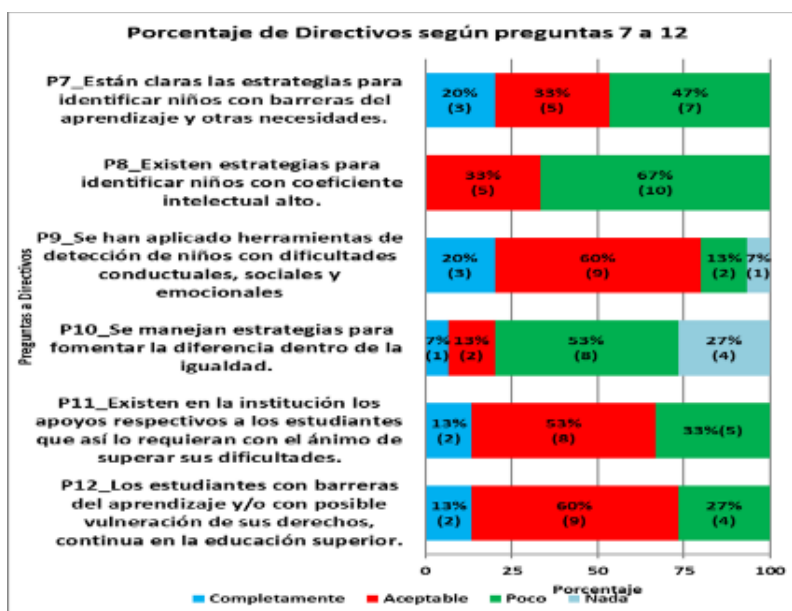


Figura 20. Porcentaje de las preguntas número siete a la doce, que respondieron las y los directivos docentes.

Fuente: Ramírez (2019).

De acuerdo con lo manifestado en las encuestas, las estrategias que se deben utilizar para identificar a los estudiantes con barreras del aprendizaje o con coeficiente intelectual alto, no están lo suficientemente claras. En un porcentaje más favorable, mencionan que sí se conocen las herramientas para la identificación de estudiantes con dificultades sociales y emocionales. Una tercera parte de los encuestados informa que dentro de las instituciones no se manejan estrategias que fomenten la diferencia dentro de la igualdad, sin embargo, aunque no completamente, sí se realizan apoyos a las y los estudiantes que lo necesitan, con el ánimo de mejorar sus dificultades. Además, consideran que está entre aceptable y poca la continuidad en la educación superior de los estudiantes con barreras del aprendizaje o posible vulneración de sus derechos.

Buscando la apreciación que tiene los directivos docentes frente al trabajo que realizan organismos externos a las instituciones educativas en colaboración a los procesos de educación inclusiva, se encontraron las siguientes respuestas:

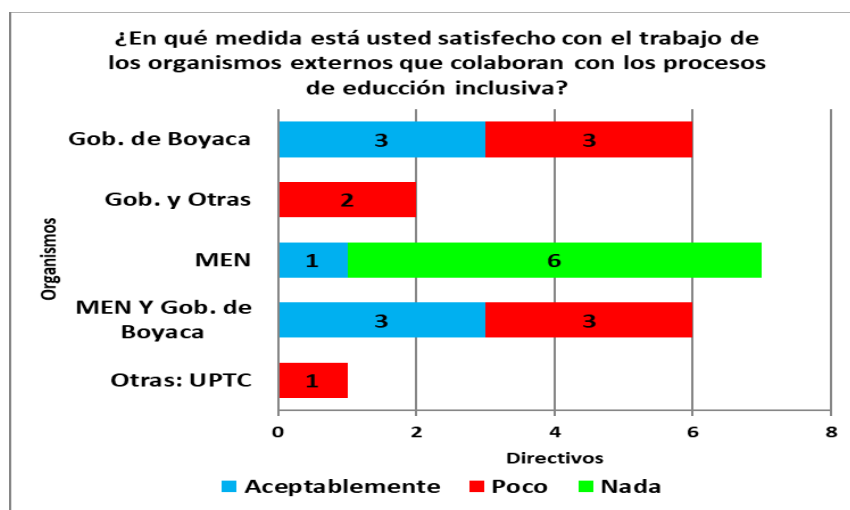


Figura 21. Porcentaje de las y los directivos docentes frente al trabajo de los organismos externos para la educación inclusiva.

Fuente: Directivos docentes

Se observa que las entidades que han tenido que ver con el acompañamiento a la educación inclusiva, según los encuestados, son: Gobernación de Boyacá, MEN, UPTC y Neuroharte. Sin embargo, ningún directivo docente se encuentra satisfecho con el apoyo recibido por estas organizaciones en la implementación de la educación inclusiva. Se resalta la percepción que tiene este grupo frente a ausencia del MEN en el acompañamiento a estos procesos. Dentro de la opción “otra”, algunos señalaron a la Fundación Neuroharte, la cual desarrolló actividades durante el año 2018, como contratista para la Secretaría de Educación de Boyacá, bajo el contrato número: 1781, cuyo objetivo era contribuir en la implementación del plan progresivo, técnico y pedagógico para la atención de población con necesidades educativas especiales, en el marco de la política de inclusión del MEN, en el departamento de Boyacá.

## **Capítulo 6. ¿Qué dicen las madres y padres de familia y/o cuidadores?**

### **6.1 Análisis de las entrevistas realizadas a las madres y padres de familia y/o cuidadores.**

Se realizaron ocho entrevistas a los padres y madres de familia, que conforman las comunidades educativas de algunas de las instituciones públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. Como se ha mencionado, en ningún caso se encontraron estudiantes a cargo de cuidadores.

Por efectos de privacidad, se han cambiado los nombres de las personas entrevistadas por la abreviatura “PM” y han sido clasificados desde el número uno hasta el número ocho, con el ánimo de poderlos citar con mayor facilidad.

Gracias a la aplicación de este instrumento, podemos mencionar que no todos los entrevistados y entrevistadas conocen sobre la educación inclusiva. Es el caso de (PM. 1.) “Mmmmm Ni idea (risas) no sé” (ver anexo 10). “No señor” (PM. 2.) (Ver anexo 11).

Son muy pocos los padres y madres que han escuchado el término, pero ninguno tiene claro cuál es la definición, sin embargo, realizan una aproximación desde su comprensión: “Pues porque no se les debe negar el deber de estudiar, todos tienen los mismos derechos” (PM. 1, ver anexo 10), “La educación inclusiva, pues no sé mucho, suena a que debe ser una educación que deben recibir todos los niños, debe estar incluidos todos, pues sinceramente es un concepto que me viene a la cabeza en este momento” (PM. 2, ver anexo 11).

Se encontraron otras apreciaciones que, sin llegar a ser exactas en las definiciones, se acercan a los objetivos de la educación inclusiva: “Bueno, para mí, la educación inclusiva es, precisamente tratar de incluir cierto tipo de población de pronto vulnerable o con ciertas diferencias y eso lo he escuchado o lo aprendí en la institución educativa”. (PM. 3. Ver anexo 12).

Queda claro que lo poco que saben las madres y padres de familia sobre la educación inclusiva ha sido desde las instituciones educativas. En algunos casos como (PM. 7) la definición es mucho más amplia e incluye la diferenciación de los seres humanos y su derecho a la educación para todos; “Educación inclusiva, entiendo para mi entiendo, ... pues es donde como dijéramos, no se excluye a negros, blancos, mejor dicho, eso es una cuestión que es para Raimundo y todo el mundo, en otras palabras” (ver anexo 16).

Todos los entrevistados coinciden en que las instituciones educativas, actualmente permiten el ingreso a sus aulas de clase de todos los niños y niñas, sin importar sus diferencias, lo cual es visto como algo que debe importarle a toda la comunidad.

La concepción que se tiene frente a la implementación de la educación inclusiva por parte de las y los docentes y las instituciones, se puede ver reflejada en las siguientes respuestas: *“pues para ser sincera, por parte de los profesores pues sí, pero pues igual el ambiente estudiantil pues algunos si, como mediantemente otros no”*. (PM. 3. Ver anexo 12).

A diferencia de (PM. 4), quien tiene otra postura: *“Están en clase o están en su proceso de aprendizaje y pues ven esos compañeros que son diferentes también ayudan de ese tipo de diferencias y les ayudan a esos estudiantes. La inclusión la hay, pero yo puedo apostar a que no la hay, pues si a veces para los hijos de uno no hay los materiales que son los que no tienen necesidades especiales, pues me imagino que no las hay para los otros chicos, yo creo que lo que hay es la voluntad y el interés por parte de los docentes de hacer unos materiales y de crear unas estrategias para ayudar ese tipo de estudiantes. Pues que se les dificulta, que preguntan más, que piden mucha ayuda, que eh... si básicamente eso que necesitan una ayuda más, por parte de sus compañeros y por parte de los profesores”* (ver anexo 13).

Hay otros como (PM. 5) que en su respuesta, que tal vez sin saberlo, menciona lo que se busca con este tipo de educación, *“Porque nos sensibiliza.... Y sensibiliza a los demás, algunas cosas les hace falta, pero pues los profesores, o el colegio lucha con lo que tiene mi hijo alguna vez me dijo que ellos transmitían mucho la energía”* (ver anexo 14). Otros como (PM. 7) comentan sobre estos procesos: *“pues, la diferencia no es tanta, pues, el ambiente tampoco es....*

*El mismo eso no cambia nada, pues de pronto el aprendizaje del muchacho del de la incapacidad, pero... Pero el ambiente físico es el mismo”* (ver anexo 16).

La mayoría de entrevistados habla desde el sentimiento y deseo de igualdad, es el caso de (PM. 1): *“¡Nooooo! pues igual ehhh ellos me preguntaban de los niños especiales, yo digo deben ser tratados de igual como usted porque son cosas que uno como padre de familia no pidió, o sea ya son cosas de Dios de que vinieran con un tipo de discapacidad, entonces debe ser igual para todo el mundo”* (ver anexo 10).

En la búsqueda de los resultados de los procesos aplicados en las instituciones educativas, frente a los proyectos de vida de las y los estudiantes que tienen barreras o posible vulneración de sus derechos, muchos entrevistados coinciden en que la gran mayoría de egresados que presentaron durante su estancia en el colegio alguna barrera de aprendizaje, actualmente se dedican a tareas del agro con sus padres. (PM. 7) *“pues hay de todas maneras aquí salen y si son discapacitados, eh... si tienen esos problemas se salen al campo, se salen a trabajar se dijo, como dijo Jorge Velosa (Cantautor costumbrista boyacense), a trabajar se dijo” ja ja ja*” (ver anexo 16).

Esta postura se ve reforzada con otras respuestas, por ejemplo (PM. 8): *“haciendo labores del campo”* (ver anexo 17).

De acuerdo con lo anterior podemos decir que para la mayoría de padres y madres de familia, la educación inclusiva es algo nuevo, ya que en algunos casos al mencionarla genera risa y sorpresa; sin embargo, es importante aclarar que en las respuestas con relación a los procesos que llevan a la educación inclusiva, mencionan la igualdad y los derechos que todos los estudiantes tienen no solo frente a la educación sino a ser tratados como iguales en cualquier

contexto. Sin embargo, como lo menciona Skliar “no se trata ya de si están en escuelas regular o en instituciones especializadas, se trata lisa y llanamente del hecho que no están” (2008, p. 8). Además se denota, algo que ya se había hablado al iniciar este documento y es la aceptación de que “*la discapacidad es algo que viene de lo divino*” (PM. 1.) (Ver anexo 11).

Se observa; que en la actualidad no se le está negando el derecho de ingresar al sistema educativo a ningún menor, sin importar sus barreras o posibles vulneraciones a sus derechos. Esto se respalda con una aceptación total por parte de la comunidad, quien expresa su conformismo con la presencia de estos menores en las aulas de clase, ya que en muchos casos indican que esta interrelación ayuda a sensibilizar a toda la comunidad. Frente a este tema, la Unesco ratifica:

El mérito de estas escuelas no es solo que sea capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, comunidades que acojan a todos (1994, p. 59).

Por otra parte, en las respuestas se observa un cierto descontento frente a la presencia de materiales específicos para esta población, ya que, según ellos; si no hay materiales didácticos para el grupo de estudiantes que no tienen aparentemente ninguna barrera, mucho menos hay para los que sí las presentan. Indudablemente observan la aplicabilidad de la educación inclusiva, como algo desde los docentes y su sentido de pertenecía y buen corazón frente a estas situaciones. Esta opinión es muy importante ya que, como lo menciona Carlos Skliar:

Las trayectorias institucionales de los niños, sobre todo en nuestro continente, han dependido y dependen de una decisión técnica, de profesores, equipos docentes, equipos directivos, dejando a un lado las percepciones y facultades de los padres para tomar decisiones acerca de la inclusión de sus hijos” (2008, p. 7).

Al respecto, los padres y madres describen una dificultad frente a la continuidad en la educación superior por parte de la gran mayoría de estudiantes que conforman este grupo, ya que termina su colegiatura no continúan estudiando, sino que permanecen en las parcelas de sus progenitores desarrollando actividades propias del agro.

## **Capítulo 7. ¿Qué dicen las y los docentes?**

### **7.1. Análisis de las entrevistas realizadas a las y los docentes**

El presente análisis, refiere a la interpretación y actitudes expresadas de manera abierta ante las preguntas formuladas. Las y los docentes de las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, del departamento de Boyacá, son una de las principales fuentes para la recolección de la información en búsqueda de entender de qué manera se está desarrollando la educación inclusiva en dicha provincia; ya que son ellos y ellas, según la legislación educativa colombiana (Decreto 1860 de 1994), quienes lideran los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ejecutan con todo el grupo de estudiantes que tienen simultáneamente a su cargo dentro del aula de clase.

Para el manejo ético de la información, se conserva la privacidad de los colaboradores. Los nombres de los docentes, cambiándolo por la letra “D”, seguido por un número, el cual será consecutivo a las anteriores entrevistas lo que implica que para este análisis específico se empiece por “D 9”, y se termine con “D.19”, para continuar con dos entrevistas a directivos docentes las cuales se señalaran como “DD. 20” y “DD. 21”, esto también con el ánimo de poderlos citar con mayor facilidad.

Se formularon varios interrogantes con el ánimo de alcanzar algunos de los objetivos propuestos para esta investigación: analizar las dinámicas académicas, que se llevan a cabo en



las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez de Boyacá, de acuerdo con las políticas de inclusión, con el fin de reconocer los puntos de vista de docentes, frente a esta.

La mayoría de docentes entrevistados llevan laborando más de tres años en sus instituciones educativas, lo que les permite hablar de una manera clara y con posición frente a los procesos que sus instituciones han adelantado frente a la educación inclusiva. Todos los docentes que colaboraron en esta investigación afirmaron tener estudiantes registrados en el SIMAT con barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos. En algunos cursos donde imparten conocimientos, el número de estos estudiantes puede llegar a cinco y en el menor de los casos uno.

La posición que expresan los docentes frente a la incorporación de este grupo de estudiantes a las aulas de clase en sus instituciones educativas es positiva, ya que consideran que *“todos los niños tienen los mismos derechos”* (D. 9.) quien también afirmó que esta apertura contribuye a los aprendizajes de los otros niños (Ver anexo 18), así también lo menciona (D. 11) *“me parece beneficioso, ante todo, no tanto en la parte cognitiva, sino en la parte psicosocial, o sea en esa integración”* (ver anexo 20), ya que según los docentes el grupo se vuelve más respetuoso y colaborador con sus compañeros, lo que favorece la educación de todos. (D. 13) considera que *“es muy interesante esta actividad, esta experiencia, porque es aprender de ellos, es aprender con ellos, es tratar de ver otras posibilidades”* (ver anexo 22). Comentan también que las instituciones educativas se están adaptando a ellos. Algunos docentes lo toman como un reto, es el caso de (D. 16) *“a mí me gusta porque es un reto para mí, y cada estudiante que tiene una dificultad de estas, para mí es retarme mis habilidades como maestra”* (ver anexo 25).

La percepción que tienen las y los docentes frente al desarrollo de la educación inclusiva en su aula de clase es muy variada, algunos expresan que la educación inclusiva es un derecho que tienen todos y todas y que contribuye a la integración social, buscando que nadie se sienta excluido. También consideran que *“el manejo que se le da a estos estudiantes dentro del aula de clase es completamente diferente al del resto del grupo”* (D.10.) (Ver anexo 19), ya que se obliga buscar nuevas estrategias como lo menciona (D. 11) *“hacen énfasis en actividades en los talentos, los dones, las capacidades”* (ver anexo 20), que pueden tener los niños y niñas de este grupo. Una gran mayoría de docentes consideran que no hay las herramientas necesarias para la implementación de esta política y en el caso de (D. 14): *“son pañitos de agua tibia, pero no es lo pertinente para ellos, estamos dándole una promoción automática, mas no estamos dándole la educación que ellos realmente necesitan para su futuro, se van a chocar con otra realidad que no es esta que estamos dándole, estamos pintándole que todo es prácticamente fácil, que todo es asequible y la sociedad más adelante y lo han demostrado ya por generaciones”* (ver anexo 23).

Los mismos docentes entrevistados, consideran que no están preparados para enfrentar esta política, consideraciones que reitera (D. 14): *“no somos personal idóneo todavía, que tenemos muchos estudiantes que no están con la conciencia y la pertinencia de aceptar los niños con discapacidad, con cualquier tipo de inclusión...no estamos preparados todavía, esa conciencia todavía nos lleva años luz para que nosotros tengamos, nosotros la asertividad para poderlos tratar con realidad como ellos se merecen”* (ver anexo 23).

Algunos de los entrevistados, hacen un recuento de como antes estos menores asistían a instituciones especializadas donde se encontraban con profesionales preparados para estas dificultades, según (D. 11) *“se les hacia un énfasis especial en sus capacidades, cosa que no*

*está sucediendo en las instituciones educativas donde se encuentra actualmente”* (ver anexo 20). En varias ocasiones (D. 19) y otros, mencionan que no cuenta con un apoyo real frente al manejo de las situaciones específicas de cada uno de los menores que presentan barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, además de la falta de herramientas, la gran mayoría reconoce el PIAR como una estrategia que están utilizando y que puede ser muy útil en los procesos de enseñanza para estos estudiantes.

Al consultar sí consideran que cuentan con la formación, material didáctico y adaptaciones necesarias para la correcta atención de estos estudiantes dentro de la institución, algunas de las respuestas fueron: (D. 9) *“no señor, toca con recursos del propio docente”* (ver anexo 18). La mayoría de los encuestados informó sobre la falencia de material específico que podría contribuir a derribar las barreras del aprendizaje dentro de las instituciones; solo dos docentes mencionaron que sí contaban con dicho material, pero de una forma muy escasa y poco práctica, otros informaron que son ellos como docentes a los que les toca buscar por sus propios medios, no solo los materiales sino también estrategias que se puedan adaptar a los niños y niñas con barreras y/o vulneración de sus derechos.

Para ellos y ellas, como educadores, existen otras situaciones más relevantes que el hecho de que existan o no materiales específicos y es la capacitación, como lo menciona (D. 18): *“sobre todo no solo los materiales, porque yo creo que los materiales se pueden conseguir, creo que lo más importante es el personal, el capital humano preparado para eso sí, la disponibilidad y la capacitación porque pues realmente son estudiantes que tienen diversas necesidades y pues lastimosamente nosotros como docentes nos preparamos en un área específica del conocimiento*

*y se requiere con mayor profundidad los docentes tengan mayor profundidad en el conocimiento, que se requiere para tratar los diferentes casos”* (ver anexo 27).

Definitivamente una de las quejas más frecuentes que presentan las y los docentes, es la falta de capacitación certera por parte de los entes del Estado (D. 19): *“las políticas nos dicen no, cada vez van saliendo más políticas educativas donde les dicen a los estudiantes, a los docentes, usted tiene que hacer, hacer, hacer, hacer; pero no le brinda las herramientas suficientes, para que ellos puedan, prestar todo lo que, el servicio, o bueno la atención que estos niños realmente requieren”* (ver anexo 28).

Otros docentes señalan que sí han recibido capacitaciones, lideradas por personas que no son del sector pedagógico o de la salud, lo que ha generado mucha desconfianza, y que *“en algunos casos no son prácticas y en otros casos se limitan a leer unas diapositivas”* (D. D. 21.) (Ver anexo 30), al igual que hacen énfasis en la falta de material, como se ha mencionado, no facilita los procesos.

En varias de las respuestas que presentaron, se observa una predisposición negativa frente a la cantidad de políticas educativas que los entes del Estado promueven constantemente, pero que solo se quedan en el papel, ya que no se contextualizan a la realidad de los entornos institucionales.

Frente a la pregunta sobre si el tiempo que le dedican a los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos, hace que su labor con otros estudiantes disminuya, solo un entrevistado contestó que no, todos los demás afirmaron que definitivamente el tiempo que emplean en las adaptaciones y explicaciones con las y los estudiantes en esta condición, es un tiempo que se le resta a los demás participantes de la clase, y son conscientes de

que se les debería dedicar más tiempo. Sin embargo, sus obligaciones con el resto del grupo, las cuales según los parámetros estatales son numerosas, no lo permiten, como lo menciona (D. 12): *“el tiempo que se le puede dedicar a un niño de inclusión no es el indicado para su ritmo de aprendizaje como tal..., dentro de las actividades uno tiene que ingeniárselas para que ambos grupos tengan esa atención por parte del docente”* (ver anexo 21).

Algunos docentes son más directos en sus respuestas, es el caso de (D. 14) quien mencionó: *“en realidad sí, en realidad sí, no, no puedo ocultar el sol con un dedo porque lo estoy haciendo”* (ver anexo 23), otros y otras docentes son explícitos en que se debe tener más paciencia con estos estudiantes. Distintos docentes, en sus respuestas refuerzan la idea de que se tienen que escoger entre uno y otro grupo, debido a la cantidad de estudiantes que se deben atender, para (D. 18): *“no estoy en las condiciones de atender a ellos como se merecen, entonces en dado momento se da esa dicotomía, ¿o atendemos a esos estudiantes con necesidades educativas y profundizamos en mm su aprendizaje o atendemos a los otros estudiantes? Considero que ellos requieren una mayor cantidad de tiempo disponible del maestro y que dada las condiciones legales y de asignación académica es un poco complicado”* (ver anexo 27).

La mayoría de los encuestados expresó su carencia frente a la didáctica para trabajar con estos estudiantes, lo que de una u otra manera conduce a que no le pueden dedicar el tiempo necesario a ellos o ellas *“no tengo la didáctica y la formación efectiva para decir ¡yo voy a trabajar con este chico y a este lo voy a atender y le voy a dedicar tiempo!... siempre tenemos ocupaciones* (D. 11) (ver anexo 20), lo que conlleva a pensar que las y los docentes no están capacitados para atender a niños y niñas con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos a la par con el otro grupo dentro del aula de clase.

Otra de las preguntas que se les realizó a las y los docentes fue si consideraban que los conocimientos y habilidades que se le enseñan en la institución educativa a los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos les servirán para desenvolverse en la sociedad. Al respecto, varios coincidieron respondiendo que dependía de la perspectiva que tuviera cada docente acerca de cómo resolver las situaciones frente a estos estudiantes para contribuir al mejoramiento de sus procesos (D. 9). Para (D. 15) a través de sus áreas contribuye de una manera directa con el desarrollo social de este grupo de estudiantes: *“En el área de la educación física ellos están cogiendo una expresión corporal que antes no tenían, que se les dificultaba y han mejorado la socialización con otros compañeros y yo creo que esas es la mayor ganancia de los chicos”* (ver anexo 24).

La respuesta más común que presentan las y los docentes entrevistados frente a esta inquietud es que lo más importante que aprenden en el aula de clase y que les va a servir para la vida es la socialización con sus compañeros y el desarrollo de ciertas habilidades, no obstante, como lo utilicen después de salir de las instituciones es algo que los preocupa, (D. 16) señala *“Hay estudiantes, algunos de aquí hablo de esta institución, algunos de ellos no, salen y ellos se quedan en su casa, ellos como que no salen preparados para enfrentarse a una realidad eh... la razón es porque si hacen falta otras maneras de que a ellos desarrollarles otras habilidades”* (ver anexo 25).

Explican las y los docentes, que después de terminado su ciclo en el colegio, muchos de los y las estudiantes se dedican a recoger frutas, regresando a sus espacios dentro del trabajo de las pequeñas parcelas a lado de su familia, ya que según los docentes allá se sienten útiles.

Al interrogar a las y los docentes sobre lo que le hace falta a la educación inclusiva, muchos volvieron a repetir; la falta de capacitación, el material pertinente (D. 9). Un aspecto que consideraron muy importante como una de las falencias de la educación inclusiva, lo menciona (D. 10): *“Tener más certeza de cómo trabajar según la necesidad del estudiante, ¿sí?, porque nosotros podemos hacer, podemos estudiar el caso específico del muchacho, sin embargo, no tenemos la claridad de cómo manejarlo...y tener la claridad de la enfermedad y cómo trabajarla...cómo manejarla de una manera más asertiva”* (ver anexo 19).

Este factor ha sido comentado en varias ocasiones por los docentes, muchas veces no tienen claro cuál es el diagnóstico de las y los estudiantes, y las acciones que realizan son producto de la observación y su experiencia laboral, más no el resultado de un proceso sistemático y aplicado al mejoramiento de las capacidades de cada uno. (D. 19) menciona que se lleva ya mucho tiempo en el proceso de diagnóstico y todavía no se ha determinado nada con la gran mayoría de estudiantes.

En otro grupo de respuesta se escuchó la necesidad urgente del acompañamiento de profesionales en diversas áreas de la salud dentro del aula de clase, como lo menciona (D. 14) *“acompañamiento y personal idóneo para eso, como digo, una fonoaudióloga sería espectacular para trabajar con ellos, una persona que nos orientara a nosotros también para saber de estas discapacidades y cómo trabajarlas específicamente por qué no, no lo hay”* (ver anexo 23). En otros casos mencionan la necesidad de un tutor, que se dedique al acompañamiento y planeación de los procesos con estos estudiantes, de manera permanente. La falta de tiempo por parte de los docentes para atender a esta población de una forma adecuada es nuevamente una de las necesidades que reportan en las respuestas.

Varios docentes solicitan que las capacitaciones sean tanto para docentes como directivos y, en general, todo el personal que labora en las instituciones, ya que es importante que la comunidad educativa en pleno esté atenta a colaborar con las necesidades de las y los estudiantes que presentan barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos.

Algunos docentes mencionan la falta de una infraestructura adecuada (DD. 21) “...tenemos dificultades de infraestructura, el acceso al colegio es difícil, porque hay que subir 60 gradas para acceder al patio central, y lo mismo hay salones donde no tenemos ramplas, el espacio es muy pequeño” (ver anexo 30), es importante mejorar estas situaciones para que se permita la libre movilidad de las y los estudiantes dentro de las instituciones educativas sin importar sus dificultades.

Desde la parte pedagógica, las y los docentes sostienen en sus respuestas que se están trabajando los PIAR y como lo menciona (D.18): “Estamos trabajando con los planes integrales en ajustes razonables y eh.... pues se está desarrollando una serie de actividades institucionales las cuales buscan que los estudiantes que tengan necesidades educativas especiales o estudiantes con barreras de aprendizaje puedan integrarse a la comunidad educativa” (ver anexo 26).

No obstante, existe también una postura desde otras y otros docentes, que consideran que pedagógicamente no están preparados para atender a esta población. Cabe recordar que el Estado permitió el ingreso a la planta de docentes, de profesionales en otras áreas diferentes sin capacitación previa sobre pedagogía, sobre esto (D. 16) comenta: “Nos falta ha ah nuestros compañeros esa preparación académica, porque recordemos que en este momento tenemos maestros que no son pedagogos y por mi caso, ¡yo soy pedagoga! Y por eso a mí se me facilita,



*pero mis compañeros que no tienen la parte de pedagogía que no se especializaron en esa parte, ellos son los que tienen mayor grado de dificultad, y pues desafortunadamente pues aquí no se la Secretaría de Educación, solo nos manda unas personas para que nos dirijan algo, pero no nos manda un capacitador, una persona especializada que nos diga, mire hay que hacer estas actividades con este estudiante, lo puede canalizar por este lado” (ver anexo 25).*

Claramente se muestra que las y los docentes expresan abiertamente su preocupación por las y los estudiantes con barreras y/o posible vulneración de sus derechos, y frente a esta preocupación han generado estrategias con los demás compañeros del salón, sin embargo, en algunos casos realmente no planean sus procesos académicos para este grupo, sino que les llevan actividades lúdicas para mantenerlos distraídos. Por ello (D. 11.) plantea: *“Estamos muy pendientes de lo que pasa con cada chico en cambio de horario, incluso cuando ellos no entran por aquí... pero en cuanto al apoyo didáctico, digamos materiales, “bueno traen algunos juegos” pero ¡yo digo! ¡Ellos no vienen a jugar!, ellos vienen a aprender, yo pienso que lo importante y lo primordial aquí, yo digo en lo personal es que los chicos se desarrollen dentro de un ambiente natural y normal” (ver anexo 20).*

Existe la preocupación de las y los docentes de no generar un ambiente adecuado, mencionado por ellos mismo como “normal y natural”, pero tampoco se observa el deseo de estructurar dicho ambiente. La queja de algunos docentes, por el manejo de los dos grupos simultáneamente continua: *“se trata de llevar a la par los procesos, pero algunos no siguen el hilo en determinadas temáticas” (D. 15.) (ver anexo 24),* ya que consideran que no están capacitados para este manejo, lo que puede llevar a que uno de los dos grupos salga perjudicado, frente al tiempo dedicado y su acompañamiento pedagógico.

En algunos casos, los docentes entrevistados comentan que para este grupo de estudiantes es mejor centrar la educación que reciben en los colegios en el desarrollo de algunas habilidades, que ellos tienen, por ejemplo: el arte, la música (D. 16), ya que como lo mencionan otros docentes; primero se debe apoyar sus necesidades más fundamentales: *“Se le enseñó español y se le enseñó inglés, en vez de perfeccionarle lo que es las señas y lo que es el lenguaje de ella español-inglés, si sumercé es pertinente se pregunta, en el caso de ella por lo menos ¿para qué? Si nada más el español en el lenguaje de señas para ellos es el segundo idioma, ahora enseñarle una tercera lengua”* (ver anexo 23).

Es importante resaltar que en el trascurso de algunas entrevistas se demuestra que varios docentes no se han adaptado o entendido los cambios del lenguaje en estos procesos, todavía hablan de estudiantes *“normales”* (D. 16.) (ver anexo 25), pero si hablan ya de flexibilizaciones sobre todo en los procesos evaluativos.

Frente a si los estudiantes que han tenido barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, continúan su cualificación después de terminar su formación en las instituciones educativas, (D. 14), expone: *“...ella se graduó, intentó hacer un curso en, una tecnología en corte de cabello y salón de belleza, y por la limitación precisamente no logró, no fueron conscientes de esa limitación, no tuvieron la paciencia, no tuvieron todo lo que nosotros le brindamos a ella porque nosotros le idealizamos le formalizamos un paraíso mientras que la realidad es otra”* (ver anexo 23).

Otros docentes comentan cómo varios de los estudiantes han continuado en el SENA, sin embargo, como lo menciona (DD. 20) *“lo más reciente es una niña que no está haciendo nada y*

*un chico que ingreso al SENA, pero pues ha presentado bastantes dificultades a nivel académico”* (ver anexo 29).

Acerca de los padres o madres de familia de los estudiantes que poseen barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, los docentes consideran que es importante ayudar a empoderarlos de las situaciones y las posibles acciones que se deberían realizar con los menores, para mejorar los resultados a través de un trabajo grupal organizado, (DD 20) *“tenemos que ir de la mano con los padres de familia para fortalecer esos procesos”* (ver anexo 29). Incluso, poder contar con el apoyo del padre o de la madre dentro del aula de clase, lo que ratifica (DD. 21) *“necesidad de decirle a la mamita que nos acompañe en este proceso, ella iba en algunos momentos, pero claro el niño con necesidades educativas necesita mucho más tiempo”* (ver anexo 30).

Definitivamente, sí existen acuerdos entre los docentes y la familia, acuerdos claros y que se pueden desarrollar de forma paulatina, sin embargo, en muchos casos se empiezan con entusiasmo y poco a poco se va perdiendo el interés, lo que no permite que se puedan lograr mejores resultados en el proceso educativo. Muchas veces lo que se le enseña al estudiante y no se refuerza en la casa, puede llegar a olvidarse.

En varias entrevistas las y los docentes expresan el abandono por parte de la Secretaría de Educación de Boyacá, como ente estatal y directo responsable de la preparación y el seguimiento a estos procesos, ya que para ellos y ellas faltan más profesionales que colaboren en la planeación, capacitación de calidad y ejecución de las acciones para derribar las barreras del aprendizaje que presentan estos estudiantes. Son muy claros en confirmar que el apoyo que los psicoorientadores y algunos coordinadores y rectores de las instituciones educativas dan frente al

acompañamiento no solo pedagógico sino también social con este grupo de estudiantes, contribuye a mejorar los procesos.

Después del análisis general de este instrumento, frente a los puntos de vista acerca de las y los cambios que los docentes han evidenciado en las diferentes instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, tras la implementación de la política pública de educación inclusiva en sus instituciones, se puede afirmar que la estabilidad laboral de las y los docentes dentro de las instituciones educativas les ha permitido llevar un buen tiempo en sus cargos, lo que les da propiedad para hablar sobre estos temas y conocimiento sobre el transcurrir de los quehaceres pedagógicos institucionales.

Todos los encuestados manifestaron tener estudiantes con barreras y/o posible vulneración de sus derechos en sus grupos, lo que ha llevado a que generen espacios y acciones pertinentes para atender simultáneamente en el servicio educativo los dos tipos de estudiantes.

Frente al ingreso, de estos niños y niñas a las aulas de clase, las y los docentes opinan; que es un derecho que tiene todos, derecho que se transforma para mejorar, de acuerdo a Susana Sacavino y María Candau (2014)

Es preferible transformarlo para desarrollar subjetividades sensibles y amorosas que sean capaces de indignarse frente a la violación de la dignidad humana, frente a toda forma de violencia y de cualquier tipo de discriminación y humillación. Crear espacios educativos en donde la rabia y la indignación ante estas realidades puedan expresarse y canalizarse en acciones concretas (p. 213).

Es importante romper esos paradigmas que mantenía a estos estudiantes apartados en instituciones especializadas que los alejaban de sus pares. Se debe contrarrestar ese concepto y

presentar la estrategia como lo menciona Skliar (2008) “la idea de inclusión no tendrá más que ver con una acogida, una bienvenida, un cierto modo de decir, “esta es tu casa”, dar hospitalidad al otro, recibirlo” (p. 13).

Esta incorporación ha sensibilizado no solo a docentes sino también a los demás compañeros de aula, lo que contribuye a que estos se conviertan en colaboradores y defensores ante cualquier agresión o señalamiento. Actualmente los papeles han cambiado, por lo que Skliar propone: (2008) “lo que actualmente está en tela de juicio no es el diferente, sino más bien el dedo que lo apunta” (p. 14). Desafortunadamente no todos los integrantes de la clase los miran de la misma manera, acto que contribuye, como lo menciona las investigadoras Sacavino y Candau a “reinventar la escuela” (2014, p. 205)

Las y los docentes tienen la percepción de la educación inclusiva como uno más de tantos programas que plantea el MEN, y que corresponde a las Secretarías de Educación implementar en las instituciones educativas que están a su cargo. En el caso específico de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, se perciben estos programas sin ninguna capacitación previa, por lo que terminan delegando toda la responsabilidad y estructuración a los docentes, quienes deben implementarlos en sus salones.

Todo ello ha llevado a que los docentes vean esta política de educación inclusiva con sentido de pertenencia y buen corazón, pero no como una estrategia planeada con los suficientes recursos físicos y humanos, en la búsqueda de derribar las barreras en el ámbito educativo y social. Sin embargo, es bueno recordar a Gerardo Echeita y Marta Sandoval en su documento *Educación inclusiva o educación sin exclusiones* (2002), en donde afirman que “Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños” (p. 36).

Las percepciones de la comunidad educativa frente a la política de educación inclusiva son resultado de la poca o casi nula inversión que se ha hecho para su implementación: no hay material didáctico, no existen proyectos a corto tiempo para la reestructuración de las plantas físicas que permitan la fácil movilidad de aquellos o aquellas que presentan barreras para su desplazamiento, la falta de acompañamiento de personal profesional capacitado para atender las necesidades básicas de este grupo de estudiantes; solo se cuenta en algunos casos con la colaboración de los pocos psicoorientadores que están asignados a las instituciones y la buena voluntad de docentes, coordinadores y rectores.

La falta de criterio a la hora de definir cuál es la situación real de las y los estudiantes frente al tipo de barrera que presentan y cuáles pueden ser las estrategias que realmente contribuyan a mejorar estos procesos, es uno de los temas más mencionado por los entrevistados; situación que genera gran desconfianza y desasosiego entre la mayoría del gremio. Todo ello ha llevado a que deban dedicar tiempo extra a los estudiantes con barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, lo que hace que su labor dentro del aula de clase se vuelva reducida, y compromete el tiempo de los dos grupos, el cual es mínimo para atender las necesidades de todos, sin embargo, es bueno hacerse la pregunta que formula Skliar (2008) “¿seremos capaces de comenzar a pensar en la inclusión en términos de pequeños gestos, más que de grandes hazañas que al fin y al cabo, toman imposible la relación de igualdad y diferencia?”

Frente a lo pedagógico, las y los docentes entrevistados consideran que están trabajando los PIAR y desde allí se han hecho algunas adaptaciones en el sistema de evaluación para este grupo de estudiantes, sin embargo, en algunos casos simplemente ubican a los estudiantes con

barreras de aprendizaje en el pupitre más cercano al docente para estar pendientes de ellos, y les asignan actividades como: dibujos o manualidades con el ánimo de tenerlos ocupados, lo que al final lleva a evaluarles cosas completamente diferentes a los contenidos propuestos. Aquí es fundamental la actitud del docente frente a la solución de las situaciones que se puedan presentar sin importar si esto contribuye o no a derribar las barreras, pues como ya se ha mencionado, en la gran mayoría de los casos no se conocen o no son claras. Esto lleva a que no se estén generando espacios académicos útiles, no obstante, en la parte social, los estudiantes de los dos grupos han generado más conciencia colaborativa frente a las necesidades de sus compañeros, lo que puede permitir la construcción de una comunidad más tolerante y respetuosa, sin importar las diferencias llevando a una vida feliz, como lo llama Habermas (2008):

La idea de la “vida feliz” no debería llevarnos a tratar de deducir el concepto procedimental de la racionalidad, que es como nos ha dejado la comprensión descentrada del mundo que caracteriza a la modernidad, una idea de vida feliz está en la razón por la que solo nos es posible señalar determinadas condiciones de una vida racional – como son una conciencia moral universalista, un derecho universalista, una identidad colectiva de tipo reflexivo (p. 109).

La falta de transformación en lo académico ha llevado a que las y los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos obtengan resultados poco favorables en las pruebas Saber y son determinantes también en el ingreso a la educación superior. Algunos han ingresado al SENA, sin embargo, con dificultades; lo mismo pasa con aquellos que han tratado de capacitarse en oficios varios. Según sus padres, los nuevos docentes no les tiene la misma consideración del colegio, en algunos casos se ha generado una calificación de las diferencias para asignarles o negarles oportunidades. Bajo esta situación se está de acuerdo

con lo que plantea Skliar cuando menciona: “Las diferencias cuales quieran que sean no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales o anormales” (2008, p. 14).

La mayoría de los estudiantes con barreras en el aprendizaje termina contribuyendo a sus padres en sus parcelas y poco vuelven a socializar con sus compañeros. Es un número muy reducido el que desarrolla sus capacidades y entra al mercado laboral generando ingresos que les permitan desarrollar una vida productiva.

Después de escuchar a las y los docentes, es importante resaltar lo que consideran que le hace falta a la educación inclusiva:

- 1) Más inversión para material didáctico.
- 2) Transformación de los espacios físicos
- 3) Acompañamiento de personal calificado que pueda establecer claramente cuáles son las barreras del aprendizaje que presentan algunos estudiantes, con el ánimo de trazar rutas serias que permita implementar estrategias que verdaderamente contribuyan a derribar dichas barreras.
- 4) El acompañamiento permanente en el salón de clase de un tutor o docente de apoyo en algunos casos específicos donde las barreras de los estudiantes lo ameriten.
- 5) Todos los docentes convergen en la falta de una capacitación efectiva frente al rol del docente en la educación inclusiva.

A estos factores, hay que sumarle uno de gran importancia: la predisposición, como lo menciona Skliar “creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir...habría que hablar más bien de estar predispuesto” (2008, p. 10).



## Capítulo 8. Desde los funcionarios de Secretaría de Educación de Boyacá

### 8.1. Análisis de entrevista a directivo de Secretaría de Educación de Boyacá, encargado de la educación inclusiva

Como parte del proceso investigativo es importante conocer la perspectiva que se tiene desde los entes gubernamentales, frente a la aplicación de las políticas públicas que conllevan a la educación inclusiva. En este caso específico se contó con la participación de un alto funcionario de esta entidad que aceptó colaborar con total disposición para aclarar las dudas de la presente investigación. Esta persona lleva tres años en este cargo, tiempo durante el cual se ha encargado directamente de los avances de este programa y la distribución de recursos para el mismo. La entrevista se realizó en su oficina, en un ambiente laboral formal. Con el ánimo de guardar la confidencialidad del funcionario de la SED, se ha cambiado su nombre por la letra (G).

La primera pregunta de la entrevista tiene relación con la historia y los diversos caminos que han tomado los procesos de inclusión desde la SED, a lo que responde:

*“...en la Secretaría de Educación inicio un proceso, podemos hablar de ocho años en el que se brindó el apoyo con profesionales que brindaron un acompañamiento a las instituciones educativas, durante ocho años este proceso de atención y de apoyo a instituciones educativas se tercerizó, se contrató un operador que fue el encargado de organizar toda la oferta, de organizar todos los profesionales de apoyo y brindar como las estrategias en todas las instituciones educativas que teníamos ahí. Y era que al estar el operador tanto que al tercerizarse tanto tiempo esta atención, la Secretaría de algún modo perdió ese control podría decirse de todos los avances, de que había pasado, porque se convirtió de un tema de un*

*contrato a un año, de un contrato al otro año, que adicione a estas actividades y digamos que respondía a unas actividades pactadas a un contrato” (ver anexo 39).*

Posteriormente, se indaga el por qué Neuroharte, fue el único operador durante tantos años, ¿acaso ningún otro contratista estaba en capacidad de suministrar estos servicios de una manera eficiente?, a lo que se respondió (G):

*“En el departamento, no, y la idea era que pudiéramos tener un operador que conociera el contexto del departamento, a pesar de que ellos trabajan en otros departamentos, pero que conociera el departamento y pudiera brindar las estrategias, que respondieran al contexto; Neuroharte digamos que respondía unas estrategias pactadas en un contrato, lo que no teníamos hay era capacidad de reacción, si nos decían “que surgían ciertas circunstancias que estaban fuera del contrato, nosotros no teníamos el capital ni humano, ni el recurso para actuar y para acompañar a las instituciones educativas” esa fue una de las razones digamos que nos motivó como Secretaría a construir otro tipo de estrategia y pues en el plan de implementación progresiva, ya que digamos el decreto 1421 nos lo permitía pues ver otra forma de atención, muchas instituciones que se vieron acompañadas en este proceso, fueron instituciones que tenían el mayor reporte de estudiantes con discapacidad.*

Es importante resaltar que la Secretaría de Educación, tomó el control del programa después de ocho años, porque se sentía incapaz de actuar frente a un contrato ya establecido con el operador, que no admitía generar acciones frente a situaciones inesperadas que se podían presentarse en el desarrollo del mismo.

Al indagar por el tipo de cobertura que se hace a las y los estudiantes reportados en el SIMAT, con barreras o posible vulneración de sus derechos, que son actualmente atendidos por parte de SED Boyacá, el funcionario (G) respondió:

*“Es continuo, pero no es permanente, “es continuo pero itinerante”, es decir están desde el principio de año hasta finalizar, están haciendo un acompañamiento, pero no están permanentemente en la institución educativa, ¿A qué respondemos nosotros? También tenemos un equipo, bueno eso será otra cosa que nosotros veíamos cuando veíamos ese histórico, y era que digamos iban los profesionales a campo, ellos reportaban a una coordinación técnica en Neuroharte, y digamos ellos nos entregaban un reporte de las actividades que se desarrollaron y ya. lo que nosotros queríamos con este proyecto era constituir un equipo propio, que estuviera aquí en la Secretaría y que nos permitiera hacer, evaluar, coordinar y replantear la cosas que pasaban en campo y eso es lo que estamos haciendo hasta el momento, esto es un pilotaje, este proyecto es pilotaje precisamente si tenemos fallas... si hay debilidades y procesos que nosotros no hemos pensado en algún momento podemos repensarlos y podemos mirar hacia adelante y ver como mejoramos estos acompañamientos en las instituciones educativas y uno de los logros más importantes es que tenemos capacidad de reacción, nosotros tenemos diariamente requerimientos de instituciones educativas, con veinte peticiones diarias de apoyo de diferente tipo, ¿y nosotros que hacemos? Con el equipo de la Secretaría que es ocho profesionales que están acá, se movilizan a las instituciones de manera inmediata.”*

Con este apersonamiento del programa por parte de la SED, les ha permitido generar estrategias frente a las necesidades inmediatas que se reportan desde las instituciones educativas con su propio personal de apoyo.

Como se puede observar en la entrevista a (G), el cubrimiento que ofrece la Secretaría de Educación a través de su grupo de colaboradores en estas temáticas, abarca todas las instituciones educativas del departamento, que atienden estudiantes con barreras del aprendizaje o posible vulneración de sus derechos; sin embargo, no es permanente y lo denominan “continuo itinerante”. En la actualidad es un proyecto piloto, al cual se le evalúa permanentemente, con el propósito de retroalimentarse e ir mejorando la posibilidad de “reacción”, como ellos mismos la llaman.

El programa cuenta con dos coordinaciones; una de ellas técnica, con tres apoyos: psicología, psicopedagogía y fonoaudiología; una parte estructural con apoyo jurídico, y rotando por las instituciones educativas hay 47 profesionales de apoyo para la línea intelectual, cognitiva y otras, 14 intérpretes, 5 modelos lingüísticos, 3 tiflólogos y 2 psicólogas para el manejo de coeficiente intelectual alto. El grupo lo conforman aproximadamente 83 profesionales. El fin de la tercerización de este programa se planteó en el informe que presentó la Secretaría de Educación a la Subdirectora de Permanencia de MEN, en fecha 19 de diciembre de 2018 (ver anexo 40).

Actualmente no hay una separación entre la temática de discapacidad y talentos excepcionales. Según (G): *“el tema de discapacidad y talentos está unido a pensar que es un monto distinto, a nosotros nos llega anualmente cincuenta millones no más para talentos, eso con cincuenta millones digamos que no se puede hacer muchas cosas”* (ver anexo 39). Con este recurso, lo que realizan para el acercamiento a la educación inclusiva de las y los estudiantes con talentos excepcionales es, de acuerdo con (G), *“generar talleres y estrategias, para que los docentes sepan identificar estos talentos, no centrándose solamente en el estudiante sino dejar la*

*capacidad instalada en las instituciones educativas” (G. Ver anexo 39). Sin embargo, aclara que en muchas ocasiones las y los estudiantes que se han reportado con talentos, realmente no los tienen. De acuerdo con lo anterior, se evidencia la falta de una caracterización bien estructurada que permita realmente enfocar los recursos en las y los estudiantes que verdaderamente lo necesitan.*

Existe una cartilla emitida por el MEN, titulada *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*. Este documento se ha convertido en la guía para el seguimiento y atención a la población estudiantil con talentos, no obstante, no es consciente de los diferentes contextos donde se desenvuelven las y los estudiantes de nuestro país; es el caso de la ruralidad donde la educación tiene una connotación y espacios completamente diferentes a los de la población urbana.

Una de las preguntas realizadas a (G), tiene que ver con la estadística que se tiene desde la SED, frente a la población con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, si ha aumentado o disminuido en los últimos años; a lo que respondió:

*“...a partir de la promulgación del decreto 1421, se generó una campaña digamos de vinculación de estudiantes a la educación formal, “de estudiantes con discapacidad” es decir, se empezó abrir y hablar más de estos espacios donde los niños podrían estar en aula regular, en algunos casos si ingresaron nuevos estos niños a educación formal y en otros ya estaban ya dentro de la institución educativa solamente que no estaban registrados”.*

Las instituciones educativas de todo el departamento han estado registrando en las plataformas establecidas las barreras y necesidades de las y los estudiantes, con el objetivo de visibilizar a esta población, para asignar recursos no solo físicos sino también académicos, frente

a las adaptaciones curriculares y demás actividades que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje para todos; sin embargo, es necesario realizar un diagnóstico efectivo, porque el que se tiene actualmente no es claro, y puede conducir a muchas equivocaciones ya que quien lo aplica en la gran mayoría de casos es el mismo docente, guiado por su perspicacia y conocimiento de los estudiantes. Para (G) lo más importante de esta apreciación es *“que debe partir de una valoración pedagógica”*.

Al mencionar la categoría “barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos”, no se habla solamente de la población conformada por las y los estudiantes con discapacidad, sino también, población afro, víctima del conflicto armado, ROM y capacidades excepcionales. Como parte de esta indagación y con el fin de resolver varias incógnitas, se le pregunta al funcionario (G); que es educación inclusiva para la SED, a lo que responde: *“El equipo de educación inclusiva hasta ahora se ha constituido, y hablamos de estudiantes con discapacidad, poco a poco lo que queremos hacer es integrar a todas estas otras categorías y hablar de verdad de inclusión educativa, pero por ahora esta como en programas separados”*.

El análisis teórico que se realizó para esta investigación, tuvo en cuenta una serie de escritos de varios autores, al igual que varias organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, entre ellas Naciones Unidas y el MEN, donde se aclara el concepto de educación inclusiva; por ello no se entiende por qué desde la SED se encuentran varios documentos que no tienen claridad frente al término. Esto se pudo evidenciar en los siguientes escritos emanados por esta entidad, para lo cual solo se revisaron los posteriores al Decreto 1421 de agosto de 2017.

El 11 diciembre de 2017, la Gobernación de Boyacá socializó el ‘Plan de Implementación progresivo en educación inclusiva’. Ese mismo año, el 15 de diciembre la página de la SED, socializó una noticia donde informaba que había culminado con éxito un diplomado en educación inclusiva.

El 6 de marzo de 2018, la SED, en el circular número 032 en su asunto; convoca a presentar experiencias en materia de educación inclusiva. Sin embargo, en fecha 21 de marzo de 2019 en el circular número 028 en asunto menciona; “Apoyo para la ejecución efectiva del plan piloto de gestión a la inclusión educativa en el marco del plan de implementación progresiva del decreto 1421”. El 21 de febrero de 2019 mediante el circular número 001:

Solicitud de apoyo para la ejecución efectiva del contrato régimen especial No. 1781 de 2018, suscrito entre la Gobernación de Boyacá y la Fundación Centros de Aprendizaje – Neuroharte, cuyo objeto es “Contribuir en la implementación del plan progresivo, técnico y pedagógico de la Secretaría de Educación de Boyacá, para la atención de población con necesidades educativas especiales en el marco de la política de inclusión del Ministerio de Educación Nacional en el departamento de Boyacá” (Circular 001, 2019).

En el anterior documento se mencionan “políticas de inclusión”. La política que tiene el MEN desde agosto de 2017 es la de educación inclusiva.

En una circular emitida por la SED, el 21 de marzo de 2019, en asunto menciona: “Apoyo para la ejecución efectiva del plan piloto de gestión a la inclusión educativa en el marco del Plan de Implementación Progresiva del decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, departamento de Boyacá”. No se entiende por qué es esta circular, que hace referencia al decreto 1421, se vuelve a hablar de inclusión educativa y desconoce el término real del que habla el dicho

decreto: “Educación inclusiva”. En marzo de 2019 en la página de la SED, en el espacio que se asignó para dialogar sobre estos temas; el título que tiene es “Inclusión educativa Boyacá”.

Como se ha expuesto, en los comunicados de la SED no se observa un criterio unificado frente a lo que esta entidad realmente busca a través de la implementación del Decreto 1421, ya que en algunos se menciona “educación inclusiva”, en otros “inclusión educativa”. Se indaga a (G) el porqué de esta dualidad, quien comentó: *“todo el tema de discapacidad siempre se abordó en la sectorial como necesidades educativas especiales, así se tomó, así formuló en el plan de desarrollo, así se venía abordando digamos para identificar este tipo de población que tenía solo discapacidad, sin embargo, al no incluir todavía dentro del programa población afro o víctimas, entonces no podemos hablar que es un programa ¿como tal! Donde se estén incluyendo a toda la población, por eso están aparte los programas, ¿cuál es la idea de la sectorial?, digamos que ha sido una propuesta dentro de cobertura educativa, es que podamos hablar de un programa grande de educación inclusiva, donde este todos estos actores que usted me menciono, pero por ahora están en programas aparte”*

(G) acepta esta dualidad, sin embargo, responsabiliza de esto al poco presupuesto con que se cuentan para la implementación del Decreto 1421, lo que los llevó a priorizar las necesidades de las y los estudiantes con discapacidad. No obstante, también en la atención de esta población se observan algunas falencias como la falta de adecuación física para facilitar los desplazamientos de las y los estudiantes que tienen barreras que limitan su movilidad, a lo que (G) comentó: *“son barreras que existen en la mayoría de provincias del departamento, la infraestructura de las instituciones educativas no fue pensada en el diseño universal, entonces al no pensarse así, tenemos muchos problemas de acceso, de acceso físico lo hemos manejado*



*esto...haciendo los ajustes, es proporcionando, digamos que los estudiantes de movilidad física estén en el primer piso, haciendo ajustes internos. Porque en este momento digamos no hay recursos para hacer estos cambios en estas instituciones educativas”.*

Es importante saber qué se está haciendo desde la Secretaría de Educación frente a las nuevas construcciones físicas, que albergaran a las instituciones educativas. ¿Se están construyendo con normas que cumplan los actuales requerimientos del diseño universal?, a lo que (G) respondió: “...todas las instituciones educativas que están en proceso de construcción están bajo el enfoque diseño universal del aprendizaje, los proyectos infraestructuras que se han adelantado en últimos tres años está incluido este proceso, y digamos que no van a tener este problema que van a tener todas estas instituciones educativas, porque nosotros tenemos un plan de implementación progresiva”.

Al igual que las plantas físicas, desde la perspectiva de (G), la Secretaría de Educación de Boyacá ha aportado muchos elementos como capacitaciones y material didáctico para que los docentes entiendan esta transformación en la educación; como los convenios con la UNAD, el INSOR y el INCI. No es requisito para participar en estas capacitaciones, tener estudiantes con ese tipo de barreras, simplemente tener el deseo de aprender y cambiar las prácticas de la enseñanza para este grupo de niñas y niños. Para (G): “muchos docentes tienen la energía de hacerlo, ¡muchos docentes realmente quieren aprender tienen toda la voluntad, pero hay otros docentes que realmente les ha costado trabajo acercarse a sus estudiantes, pero pues como en educación son transformaciones culturales, que poco a poco esperamos ir rompiendo”.

De acuerdo con la respuesta que ofreció (G), se consideró importante preguntarle ¿Cuál es la actitud de los docentes frente a estos cambios y a estos procesos de inclusión? A lo que

respondió: *“Yo puedo decir la mayoría de los docentes ha sido positiva, muchas de las actitudes de los docentes frente a esos procesos se asusta, hablamos de docentes que llevan mucho tiempo trabajando en educación y que no habían tenido en el aula estudiantes con discapacidad, y de un momento, llega un estudiante al aula y chocan no saben cómo manejarlo, porque no fueron formados para eso, ese es otro tema del cual también estamos manejando, y es ¿Cómo se rompe la formación?, digamos cuando ellos estuvieron en la universidad no recibieron las orientaciones, y llegaron a las instituciones educativas y entraron en shock, pero pienso que cuando se les ha dado la orientación, cuando se les ha dicho que es posible trabajar, que todos somos diversos, que cada uno de los estudiantes tiene sus potencialidades, sus debilidades que todos tenemos, poco a poco, ellos se van sensibilizando y van teniendo una mejor actitud”.*

Para (G), lo más importante en este proceso de cambio es la actitud que las y los docentes muestren frente a las adaptaciones pedagógicas con las y los estudiantes. Invita a realizar unos cambios básicos, por ejemplo: hacer evaluaciones orales a aquellos niños que presentan barreras para la escritura y manejar la escritura con aquellos que presentan barreras auditivas. Según (G), la SED Boyacá cuenta: *“Con reporte en SIMAD 39 estudiantes con discapacidad auditiva en los 120 municipios certificados del departamento, es un poco complicado porque no todos los docentes saben lenguas de señas, desde el proyecto de educación inclusiva se contrataron los apoyos para esos estudiantes, pero no es de manera permanente es itinerante, entonces no lo tienen todo el tiempo, pero efectivamente es algo digamos “no tenemos el presupuesto, no nos alcanza para todos los estudiantes”, una estrategia que nos plantea el Ministerio, es focalizar, esta población se puede focalizar se puede ofrecer una oferta bilingüe cultural, donde se puedan ellos concentrar en un solo lado y tengan profesores”.*

Sin embargo, frente a esta alternativa del MEN, surge una inquietud, ya que la provincia de Márquez al igual que el departamento de Boyacá se caracteriza por que la gran mayoría de su población estudiantil pertenece a la ruralidad, y una ruralidad que está bastante disgregada, debido a la disposición geográfica del departamento, lo que haría inviable esta propuesta. (G) hace un llamado al Ministerio: *“es un llamado a las políticas nacionales, no porque ruralidad del departamento no nos permite focalizar a la población en un solo lugar”* (ver anexo 39).

Una de las inquietudes que ha regido esta investigación, después de las observaciones registradas en las instituciones educativas de la provincia de Márquez, es la falencia del personal de apoyo constante, ya que como (G) lo ha venido explicando desde el inicio de la entrevista, es un acompañamiento no permanente. Por lo anterior, se le indaga a (G) si desde esta seccional se ha considerado la posibilidad de tener personal de apoyo permanente dentro del aula de clase, que lo requiera. A lo que contestó: *“Ese sería el ideal, pero realmente dentro del plan de implementación progresiva que se proyectó en la Secretaría ¡fue imposible!, es decir nosotros hablamos de una política nacional de profesionales de apoyo, pero realmente no tenemos recursos nuevos, no tenemos recursos adicionales para hacerlo, nosotros tenemos 254 instituciones educativas, solamente tres instituciones no reportan estudiantes con discapacidad.”*

Una de las preocupaciones que se ha observado en la investigación es la falta de alistamiento en las comunidades educativas frente a las posibles barreras que puedan presentar las y los estudiantes que ingresan por primera vez a las instituciones. De acuerdo a esta inquietud (G), manifiesta: *“Cuando entran los estudiantes, nosotros tenemos un reporte que se llama ruta de transito armónico, ese reporte nos lo da Bienestar Familiar, Bienestar Familiar nos dice*

*“bueno Secretaría de Educación, para el siguiente año van a entrar tantos niños de educación formal con discapacidad, entonces necesitamos que se haga un proceso de garantía que ellos van a continuar con su proceso educativo. ¿Nosotros que hacemos? Nosotros hacemos ese tránsito, es decir buscamos... bueno estamos en un proceso también en el que se nos entrega un reporte pedagógico, hasta el momento no se nos ha entregado, solo como una cifra un número de estudiantes... en ese tránsito es importante que los docentes vayan conociendo a sus estudiantes y que la transición sea paulatina, que no sea tan traumática para estudiantes con discapacidad intelectual”.*

En la respuesta se intuye que el proceso denominado “ruta de tránsito armónico” no está todavía bien diseñado o no ha entrado completamente en funcionamiento, ya que solamente se entrega una estadística numérica, más no una valoración y seguimiento a cada niña o niño, de manera que permita al docente que lo va a recibir en grado transición, conocer y tener una mejor preparación para que las barreras con que pueda llegar el o la estudiante logren ser previstas y se generen las adaptaciones necesarias. Frente a la deserción de estudiantes de la provincia de Márquez, que han presentado barreras en su proceso de enseñanza aprendizaje, se indaga si existe alguna estadística por parte de la Secretaría de Educación de Boyacá: *“no, de eso no tenemos un estudio y un seguimiento caso a caso... lo que sí podemos hacer seguimiento es que, si se retira de una institución educativa, tenemos que hacer seguimiento que este en otra institución educativa. Pero si no se encuentran en ninguna Institución Educativa, tenemos que hacer, contacto, remisión con bienestar familiar, comisarías de familia para que hagan seguimiento para ver que paso con este estudiante” (G).*

El alistamiento para el ingreso a las instituciones educativas no debe ser solo para los estudiantes, sino para todo su núcleo familiar, ¿frente a esto que está realizando la Secretaría de Educación?: *“Esto lo estamos trabajando desde el proceso de transito armónico, en unas instituciones educativas se ha dado de una mejor manera que en otras, yo no puedo hablar que todas las instituciones reciban igual, existe una ruta, esa se llama la ruta de transito armónico, es la ruta de bienvenida y es para todos”* (G).

No se ve claridad en la respuesta, si los padres y madres forman parte de esta ruta armónica y se limita a explicar que *“es un documento nacional, publicado por el Ministerio se incluye a todas las poblaciones: se hace mención a población afro, a población víctimas, a población con discapacidad”* (G), aclarando que en el departamento de Boyacá actualmente no está registrado en el SIMAT nadie como parte de la población ROM.

Al indagar sobre las y los estudiantes con barreras, después de que terminan su formación en las instituciones educativas, ¿continúan su proceso de formación, a que se dedican? (G) responde: *Algunos continúan con el SENA... en zonas rurales trabajan con sus padres, o están en oficios, hay muchos municipios de los cuales el sub proceso educativo estuvo acompañado de educación para el trabajo, entonces se enfocaron en un oficio y lo desempeñan en su municipio en un oficio particular “.*

La respuesta que da (G), va por la misma línea que se ha escuchado de miembros de las comunidades de las instituciones educativas. Es algo que está sucediendo con esta población en la ruralidad, la gran mayoría no continua su proceso de formación, sino que vuelven con sus madres y padres para realizar el trabajo del campo desde sus parcelas.

En este documento se han plasmado varias respuestas desde las comunidades educativas frente al concepto que tienen de la implementación de la educación inclusiva, es bueno escuchar qué se piensa desde la sectorial, más aún cuando algunas de las principales barreras que expresan los docentes para la implementación es; la falta de capacitación y tiempo para la atención de este grupo, llegando incluso a asegurar que si le dedica más tiempo a un grupo tiene que restárselo al Otro, a lo que (G) respondió: *“Desde la promulgación del decreto 1421, se ha logrado muchas cosas, digamos que es algo muy chistoso pero si, nos obligó este decreto nos obligó a repensar la condiciones de los estudiantes con discapacidad en el aula y así como se nos dinamizó a nosotros como funcionarios, nos hizo pensar, a trabajar en equipo, nos hizo construir un plan diferente de atención, también ha hecho pensar de otra manera a los docentes de aula, entonces realmente pienso que se han logrado muchas cosas en materia de educación inclusiva... Hemos notado que los docentes entienden más de la diversidad, de que deben existir diferentes formas de enseñar que existen diversas formas de enseñar de aprender y creo que poco a poco hemos logrado cambios significativos en las instituciones educativas. El enfoque que llegaba a las aulas era que preparaban una clase y eran para todos, yo preparo un plan de aula y es para todos y todos tienen que seguir al pie de la letra digamos que esas condiciones que se planearon dentro del aula”* cuando se les habló de que todos éramos diferentes y que se debían buscar múltiples formas de aprender, pues fue un choque duro para los docentes, a muchos les costó hacer este proceso, pero pienso que lo han intentado, es decir ellos han intentado jugar con el PIAR, porque eso es obviamente mucho más trabajo eh... es difícil para los docentes hacer planeación educativa para todos los niños del aula y hacer el plan individual de ajuste

*razonables para los estudiantes con discapacidad... pero es un proceso que se ha venido apoyando” (G).*

Es importante para el planteamiento de nuevas estrategias conocer cuál va hacer el futuro del proyecto en las instituciones educativas de la provincia de Márquez: *“Pues, así como en esta provincia y como en todas las provincias, pienso que los docentes tienen la voluntad de aprender, ellos en muchas ocasiones nos han pedido capacitación, elementos, material didáctico, recursos para que ellos puedan trabajar dentro del aula, más que todo en zonas rurales, ¡bueno, Boyacá todo es rural! Y nosotros pues paulatinamente hemos brindado estos elementos para que poco a poco se transformen la educación en este departamento” (G).*

Desde (G), también se observa una preocupación por la predisposición que tiene algunos docentes frente a la implementación de la educación inclusiva, sin embargo, es optimista y expone todo lo que desde la sectorial se ha dado para que los procesos puedan darse con el fin de derribar las barreras que existen para que algunas niñas y niños asistan a las instituciones educativas y desarrollen sus procesos académicos y sociales. La distribución rural de Boyacá es un factor que no permite desarrollar completamente las especificaciones que el Ministerio da frente a los ajustes razonables. Nuevamente se evidencia la creación y expedición de políticas públicas, que no se planean desde las necesidades y entornos de los posibles afectados, sino desde contextos urbanos y de fácil movilidad.

El tiempo se convierte en un factor decisivo en la correcta implementación de esta política, ya que también desde (G) se expresa la dificultad que pueden tener algunos docentes frente a la distribución de su tiempo en el acompañamiento de las y los estudiantes. La falta de un docente de apoyo que permita un real acompañamiento a algunos estudiantes que presentan

barreras y que se vuelven inmanejables por los docentes, no contribuye a generar estrategias claras que permitan hacer los ajustes necesarios.

Para (G), la principal dificultad es la falta de recursos por parte del Estado, con el propósito de implementar el Decreto 1421, ya que eso limita las acciones que se pueden realizar. Lo que se ha logrado es aprovechar de la mejor manera el poco dinero, solamente para apoyo hacia los estudiantes con discapacidades, dejando por fuera otros grupos que menciona la educación inclusiva, sin desconocer que se ha dejado un recurso, aunque mínimo para poder atender a los estudiantes con capacidades excepcionales. No se habla ni se observa algún apoyo para los grupos de estudiantes con posible vulneración de sus derechos, sin embargo, se espera que a futuro se incorporen y se les dé también la posibilidad de tener los ajustes razonables que se merecen, con el ánimo de derribar las barreras que los alejan de una educación de calidad, no solo a ellos sino también a su núcleo familiar.

## **Capítulo 9. Muestra de una realidad**

### **9.1. Análisis de los diarios de campo**

La observación directa es tal vez una de las principales fuentes de información, espontánea y verídica. Para esta investigación se llevaron a cabo observaciones en las instituciones educativas de ocho de los municipios de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. El instrumento no se pudo aplicar en dos de las diez instituciones educativas seleccionadas, ya que, en una no se encontró ningún estudiante reportado en el SIMAT con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, y en la otra no se contó con la colaboración de los docentes y el grupo directivo.



Cada una de estas observaciones se ha registrado en diarios de campo, que facilitan el orden y la estructura con el ánimo de hacer un mejor análisis. Para guardar la privacidad de las instituciones educativas, se han cambiado sus nombres por la letra “O” y se numeraron desde la (O. 22) hasta la (O. 29) con el ánimo de continuar la secuencia previa para los instrumentos establecidos en este documento, esto también con el fin de facilitar la citación de dichos instrumentos. En el caso del nombre de los municipios, se cambia por la letra N.

El objetivo principal de las observaciones fue identificar las estrategias que utilizan las y los docentes de aula frente a los ajustes razonables que menciona la legislación colombiana, para las y los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, reportados en el SIMAT. La aplicación de estos instrumentos se realizó en espacios académicos y en las aulas de clase que presentaban estudiantes de los dos grupos, siempre bajo la presencia de los docentes.

Con el ánimo de tener una mayor perspectiva de este instrumento, se fijaron algunos parámetros, que surgieron de las diversas entrevistas y observaciones realizadas, con el fin de acentuar en ellos las acciones que se toman en el desarrollo de las actividades académicas observadas, estos son: aislamiento, participación, actitudes de los demás compañeros de clase y actitudes de las y los docentes frente a los grupos de estudiantes.

**Aislamiento.** La mayoría de los docentes ubican a los estudiantes que presentan algún tipo de barrera y/o posible vulneración de sus derechos, en los puestos más contiguos a su escritorio, esto con el ánimo de tenerlos más supervisados que al resto del grupo es el caso de (O. 23. Ver anexo 32); (O. 25. Ver anexo 34); (O. 27. Ver anexo 36); (O. 28. Ver anexo 37) y (O. 29. Ver anexo 38). Son muy pocos los docentes que no daban una ubicación específica a estos

estudiantes dentro de la distribución del aula de clase. En algunos casos esta ubicación es predispuesta con el objetivo de facilitar la movilidad de los estudiantes en mención dentro y fuera del salón de clase, pero en otros casos como (O. 22. Ver nexo 31), lo único que se busca con esta asignación dentro del salón de clase es que el estudiante sienta la presencia del docente en todo momento. La mayoría de las instituciones educativas poseen pupitres unipersonales, en el caso de la institución que tiene pupitres para parejas, el estudiante con barreras es ubicado con un compañero que le colabore para facilitarle los desplazamientos y algunas actividades básicas que contribuyen a su formación, es el caso de (O. 27. Ver anexo 36).

La facilidad que poseen los pupitres unipersonales permiten a los estudiantes que tienen algún tipo de dificultad en la movilidad, levantarse de una manera más cómoda, ya que los pupitres bipersonales implican que deban correr la silla hacia atrás y en muchos casos empujar la mesa hacia delante para levantarse.

La mayoría de las construcciones físicas no cuentan con los ajustes razonables que faciliten la movilidad de los estudiantes que presentan alguna barrera de movilidad, es el caso de (O. 27. Ver anexo 36), donde el estudiante que hasta ahora está aprendiendo a manejar el caminador, debe desplazarse en cuatro apoyos al baño, y allí sus manos hacen contacto directo con el piso y las paredes de los sanitarios, exponiéndose a contagiarse con algún germen.

Se observa exclusión de una manera directa en algunos casos (O. 22. Ver anexo 31) donde el estudiante que tiene barreras del aprendizaje no tiene el mismo material que los demás estudiantes *“Todos tiene un mapa de Colombia, exceptuando al estudiante de inclusión quién trae una gráfica de una casa con un paisaje rural de fondo”*, este material no es el resultado de

unos ajustes razonables, sino que tiene como objetivo mantenerlo ocupado y que no interrumpa la clase a los demás compañeros.

La mayoría de estudiantes en esta situación se distrae con facilidad y sus materiales de trabajo son bastante desordenados. Los talleres que les son entregados para resolver, no los desarrollan de la manera que los docentes han indicado, es el caso de (O. 22. Ver anexo 31). Paralelo a esto, los demás estudiantes continúan desarrollando sus talleres de acuerdo con las indicaciones dadas. Nunca se observó algún tipo de relación directa entre los estudiantes que están con sus talleres en grupo y el estudiante que trabajan individualmente; en muy pocos casos se acercan compañeros a colaborar. En algunas observaciones sí se notó el deseo de los docentes de colaborarles de manera personalizada, sin embargo, el tiempo destinado para atender a todos los estudiantes no lo permitió, es el caso de (O. 25. Ver anexo 34). Sumado a lo anterior, la mayoría de estudiantes del grupo de inclusión no posee habilidades motrices finas, lo que hace que desordenen el material de trabajo con facilidad, lo cual lleva en algunos de ellos a desesperarse; caso específico (O. 25. Ver anexo 34).

No se pudo desconocer que en algunas observaciones se encontró un escenario completamente diferente al descrito anteriormente, es el caso de (O. 28. Ver anexo 37), donde todo el grupo de compañeros se preocupaba por colaborar al estudiante que presentaba barreras del aprendizaje, incluso tras realizar un trabajo lleno de manchones y poco aseado, el estudiante estuvo feliz y fue aplaudido por el grupo.

En el caso de (O. 29. Ver anexo 38), durante toda la observación el estudiante se mantuvo casi que inmóvil, mientras que los demás compañeros buscaban hablar con sus pares que se

encontraban a lado y lado, en esta situación específica la presentación personal del estudiante era impecable.

**Participación.** La mayoría de las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades académicas dentro de las aulas de clase, permitieron evidenciar la poca o en algunos casos nula participación de las y los estudiantes que presentan barreras o posible vulneración de sus derechos. Incluso, en algunos casos como (O. 22. Ver anexo 31), al estudiante le es permitido romper las reglas establecidas para todo el grupo, saliendo cuando desee del salón sin avisar, cosa que no se les permite a los demás estudiantes. En el caso específico de (O. 23. Ver anexo 32), durante el tiempo que se realizó la observación, no se vio la participación del estudiante, siempre se mantuvo muy preocupado por el momento de pasar a exponer, frotaba sus manos en repetidas ocasiones, en el momento que el docente le indicó que debía pasar a socializar su rostro se tornó rojo y mostraba una sonrisa nerviosa.

Es muy poco el tiempo que los docentes dedican al acompañamiento de estos estudiantes, En el caso de (O. 24. Ver anexo 33), en dos horas de clase observadas, solamente en una ocasión se acercó la docente a colaborarle, no obstante, en la observación de (O. 28. Ver anexo 37), el estudiante intenta hacer la misma actividad que realizan sus compañeros, eso si no con la misma efectividad y pulcritud, en todo momento guiado por su docente, se puede decir que participa de manera activa.

En el caso de (O. 29. Ver anexo 38), el estudiante trajo su tarea y pasó a socializarla. Hace su mejor esfuerzo por hacer las cosas, sin embargo, no es clara la comunicación entre él y el grupo, continúa participando como si el pensara que todo el mundo le entiende, su actitud es muy tranquila y se ve confiado durante toda la clase.

Algunas observaciones permitieron evidenciar la participación nula de este grupo de estudiantes es el caso de (O. 25 Ver anexo 34) y (O. 26. Ver anexo 35), quienes incluso después de varias invitaciones que les realizaron los docentes para que participaran, la única respuesta fue una sonrisa nerviosa.

**Actitudes de los compañeros:** Para algunos estudiantes, sus compañeros de inclusión pasan completamente desapercibidos (O. 25. Ver anexo 34) y (O. 26. Ver anexo 35), sin embargo, para otros son muy importantes y les colaboran facilitándoles material o explicándole las actividades e incluso haciéndoselas y felicitándolos por su trabajo, es el caso de (O. 22. Ver anexo 31), (O. 27. Ver anexo 36) y (O. 28. Ver anexo 37), donde se observó esa relación, pero que no lleva a definir que existe un trabajo en grupo donde el estudiante en mención forme parte activa y propositiva de alguna organización interna de la clase.

En la situación de (O. 23. Ver anexo 32), cuando el docente le indica al estudiante con barreras que debe pasar a socializar, todos lo animan a que comparta lo que escribió. Una compañera que está sentada a su lado se acerca muy suavemente y le habla para que no le dé pena pasar al frente, pero él se rehúsa. Muchos de los estudiantes del grupo de inclusión se mantienen durante toda la actividad académica mirando hacia todos los lados, como buscando quién les colabore, situación que se evidenció claramente en (O. 24. Ver anexo 33).

Las acciones de solidaridad son parte de lo observado con (O. 29. Ver anexo 38), los compañeros del estudiante prestan atención cuando él interviene, nadie le aporta o comenta algo sobre su trabajo. En las otras exposiciones los estudiantes se ríen o les aportan a los trabajos. Lo que se puede observar es que dejan que él hable sin importar que nadie le entiende, al terminar su presentación todos le felicitan.

**Actitudes de las y los docentes frente a los grupos de estudiantes:** Algunos docentes no dedican la atención necesaria a las y los estudiantes que presenta barreras y/o posible vulneración de sus derechos, y su actitud frente a los estudiantes en mención, partiendo de su vocabulario genera exclusión y señalamiento directo frente a las barreras que poseen, como se observó en (O. 29. Ver anexo 38), donde el docente nunca interviene específicamente en el trabajo del estudiante y al igual que los estudiantes guarda silencio. En una ocasión, incluso le llama la atención a un estudiante y menciona que el trabajo del niño reportado en el SIMAT es mejor que el de sus compañeros. Esto se puede tomar como una displicencia hacia el estudiante, nadie dice nada en la clase y se vivencia un silencio que solo es interrumpido por la siguiente exposición.

La gran de docentes no lleva preparado material adaptado para las y los estudiantes que presentan barreras, es el caso de (O. 23. Ver anexo 32), (O. 24. Ver anexo 33), (O. 25. Ver anexo 34) y (O. 26. Ver anexo 35), donde no se observó un acompañamiento específico a estos estudiantes por parte de sus docentes. Muchos de estos estudiantes, durante el transcurso de la observación solicitaron en repetidas ocasiones el acompañamiento de sus docentes, levantando la mano o llamándolos, sin embargo, en muy pocas oportunidades fueron atendidos, esto generó desespero en algunos, ya que no sabían qué hacer o qué decir, pero no fue solo en los estudiantes sino también en docentes, específicamente en la observación (O. 25. Ver anexo 34) Este es el resultado de no contar con los ajustes razonables preparados para las actividades académicas planeadas.

En algunos casos (O. 24. Ver anexo 33) se pudo observar que el material que se le lleva a los estudiantes en mención son copias para colorear que no tienen nada que ver con la temática

propuesta para la clase y lo único que busca es mantenerlos ocupados, sin importar si están adquiriendo algún conocimiento.

Por otra parte, desde la observación que se realizó en (O. 27. Ver anexo 36), se evidencia la entrega y el sacrificio que la docente hace por todos sus estudiantes, pero especialmente por los niños que presentan barreras y/o posible vulneración de sus derechos. Durante el desarrollo de la clase, la docente tiene el mismo trato con el estudiante en mención que con el resto del grupo en lo que concierne a lo académico, sin embargo, en el momento que el estudiante requiere ir al baño, la docente debe acompañarlo hasta los sanitarios y colaborarle en todo el proceso, dejando al resto del grupo de clase solo en el salón, lo que lleva a que se genere desorden, que termina en el instante que la docente ingresa nuevamente. En el momento que termina la clase es la docente quién tiene que alzarlo y ubicarle el caminador, todo el grupo espera en el salón para que el salga primero.

En la situación de (O. 28. Ver anexo 37), el docente tiene un trato especial con el estudiante, no se observaron apoyos específicos, pero si una paciencia superior a la que se tiene con los demás estudiantes. Es evidente que el docente lo conoce desde hace tiempo y no le exige lo mismo que al resto del grupo, exalta su trabajo frente a los demás compañeros con el ánimo de subirle la autoestima. El docente hace recorridos permanentes por el salón revisando la actividad, sin embargo, cuando el estudiante solicita su apoyo, él inmediatamente va a colaborarle. El docente es consciente de las capacidades del estudiante, por lo tanto, maneja una exigencia menor que al resto del grupo, lo que aparentemente todos en el salón tienen claro.

Algunas de las principales conclusiones que se pueden sacar del análisis realizado a los diarios de campo, resultado de la observación a varias actividades académicas desarrolladas en

algunas de las instituciones educativas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, son:

No se evidenció ningún tipo de bullying, hacia las y los estudiantes con barreras y/o posible vulneración de sus derechos, de acuerdo con la definición que dan: Margarita Cano y Jorge Vargas: “En inglés: bullying, en español, en cambio, tiene muy variados nombres como acoso escolar, hostigamiento escolar, matoneo escolar, agresión escolar, violencia escolar, intimidación escolar, acoso entre pares y conflicto escolar, entre otros.” (2018, p. 62) Los compañeros en algunas ocasiones les colaboran a las y los estudiantes con barreras, sin embargo, no se evidencia un trabajo en grupo. Se observan incluidos, pero a la vez también aislados en las clases, y en algunos casos los y las docentes los tratan con una actitud compasiva. La mayoría de estos estudiantes lleva varios años en las instituciones educativas, incluso algunos con el mismo grupo de compañeros. Se puede decir que sus compañeros los aceptan, pero no los incluyen en los grupos de trabajo.

Un gran número docentes lleva a sus clases material preparado con anticipación para todos sus estudiantes, sin embargo, no tienen en cuenta que el grupo de estudiantes es diverso y no todos pueden hacer las cosas de la misma manera. Tomlinson (2003) sugiere que “cuando se desarrollan materiales, diversas necesidades y gustos deben ser considerado” (p. 42, Traducción del autor). No se realizan verdaderos ajustes razonables para las y los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, lo que no les permite en algunas situaciones tener un reconocimiento mínimo de la temática trabajada con el grupo, siendo claro que “quien no entiende no aprende”, lo cual explica de forma muy clara Pablo Freire en su documento “Cartas a quien pretende enseñar” (1994).



Frente a la estructuración de material didáctico; Bertha Ramos y Jair Aguirre, enfatizan que:

Investigaciones hechas en relación con materiales para la enseñanza sugieren, que en muchos casos los materiales no se diseñan para contextos específicos, lo cual puede tener efectos negativos en la motivación de los estudiantes dado que los contenidos y las actividades tienden a generalizar las necesidades de los estudiantes (2014, p. 135, Traducción del autor).

Algunos docentes llevan a este grupo de estudiantes un material completamente diferente al de la temática específica, con el único objetivo de tenerlos simplemente ocupados. Es importante llevar más alternativas didácticas ya que el objetivo no es sencillamente que lo haga o que este ocupado en algo, sino que aprenda los contenidos propuestos. En este mismo sentido, Harmer (2012) afirma que “los estudiantes se relacionan con contenido y actividades que correspondan a sus necesidades específicas y sus formas de vida” (Traducción del autor).

La observación también permitió evidenciar que los procesos que desarrollan los docentes para evaluar a los estudiantes con barreras no son objetivos, por el contrario, cualquier actividad que hace este grupo de estudiantes, para ellos está muy bien hecha y lo felicita. Los docentes tienen la creencia de que los estudiantes que presentan algunas barreras deben aprobar, sin que exista un proceso sistemático de acercamiento o mejoramiento de habilidades o competencias. Esto en contravía de lo que ha propuesto el MEN, quien otorga total importancia a la evaluación: “Es esencial para la calidad educativa, ya que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación” (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

De igual forma, no se observó un acompañamiento específico que tuviera en cuenta las limitaciones de los estudiantes. Los estudiantes de este grupo están en la clase, pertenecen al curso, pero no desarrollan sus capacidades de acuerdo con sus necesidades, ya que algunos docentes no toman en cuenta esto para generar los ajustes pertinentes que le permitan implementar una educación inclusiva real dentro del aula de clase.

En gran parte de las observaciones se evidenciaron ejemplos de inclusión, sin que haya realmente una educación inclusiva. Esto puede deberse a que no exista formación docente en el tema, sensibilización, suficiente material específico o no existe el compromiso. Las observaciones no mostraron educación inclusiva, ya que los estudiantes están en el salón, pero no comparte con nadie ni se hace nada específico y claro para mejorar su situación.

La imposibilidad de hacer las cosas de igual forma que sus compañeros, lleva a los estudiantes con barreras y/o posible vulneración de sus derechos al desespero, que lo demuestra con sus actitudes, moviendo sus brazos como si estuvieran sin control y en otras ocasiones con una risa nerviosa. El no tener una actividad programada más adaptada a sus capacidades, genera pérdida de tiempo tanto para él como para el grupo y los docentes, a la vez que genera frustración durante toda la clase.

En algunas aulas se observaron clases magistrales, donde el único que intervenía era el docente, lo que generaba a simple vista aburrimiento por parte de la mayoría de los estudiantes. Algunos docentes se apoyan en estudiantes para que estén pendientes de los compañeros que presentan barreras, no solo en el salón sino también a la hora del almuerzo y en los descansos

No se observó ningún apoyo por parte del Estado, frente a la adecuación de los espacios, para que mejorar la movilidad de algunos estudiantes que presentan barreras. Tampoco se

apreciaron apoyos específicos que contribuyeran al mejoramiento de calidad de vida de las y los estudiantes de este grupo. Se evidenció la falta de docentes de apoyo permanentes que contribuyan al desarrollo de los procesos académicos de los estudiantes registrados en SIMAT con barreras. Sumado a ello, la gran cantidad de estudiantes que están simultáneamente en las aulas de clase no permite hacer un acompañamiento específico a ningún estudiante y el tiempo que los docentes dedican a los estudiantes que presentan barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos se le resta atención al otro grupo.

Algunos estudiantes de este grupo se ven felices compartiendo con sus compañeros y el profesor, sin embargo, a simple vista no se observa que entiendan el objetivo de las actividades propuestas para la clase. En algunas clases los docentes no han cambiado su vocabulario frente al manejo de estos estudiantes y todavía, los señalan como “especiales o de inclusión” pero también se observa un silencio de todo el grupo frente a estas actitudes, se puede decir que los demás estudiantes prefieren no inmiscuirse en esas situaciones. Algunos docentes consideran que la educación inclusiva es mantener al estudiante en el salón de clase ocupado, pero sin ningún sentido ni apoyo verdadero que contribuya a la adquisición de conocimiento real que le permitan continuar con su proyecto de vida.

## **9.2 Cruce de la información**

Después de analizar cada uno de los resultados que arrojó la implementación de los instrumentos utilizados para aclarar el objetivo propuesto, y en búsqueda de encontrar los núcleos que se requiere para el mejoramiento de la educación inclusiva en las instituciones públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, se encontró que:

- La propuesta de educación inclusiva no ha sido socializada de una manera clara frente a la comunidad educativa, especialmente a estudiantes y padres de familia. Esto ha llevado a que exista una confusión entre inclusión y educación inclusiva, incluso desde los mismos entes gubernamentales.

- La legislación actual no es clara frente a los procedimientos a desarrollar, incluso los miembros de las comunidades educativas la desconocen. Para los docentes no hay claridad en la aplicabilidad de esta nueva legislación, ya que en muchas ocasiones las pocas capacitaciones que han recibido sobre esta temática son teóricas y no van a la práctica. Es casi que unificado el comentario de que es una política más de las que se inventan los gobiernos de turno desde los escritorios de burócratas que no conocen la realidad del aula.

- La falta de capacitación efectiva frente a los procesos de la educación inclusiva, está llevando a tomar determinaciones personales en el manejo de las dificultades que se pueden presentar, tanto dentro del aula como fuera de ella. Estas determinaciones nacen más desde el deseo de colaborar y la propia experiencia, que desde el saber de las áreas específicas.

- Las instituciones educativas han entrado en un proceso de asimilación y aplicación de las normas legales pertinentes a la educación inclusiva, pero más que la parte legal, se está asimilando desde el contexto social y el sentimiento de solidaridad. Se han derribado grandes barreras, aunque de manera muy lenta, dando algunos pasos cortos, sobre todo de concepciones frente al compartir escenarios educativos desde la diferencia para construir en colectividad. Esto ha llevado a que actualmente el ingreso de todos a las instituciones educativas en búsqueda de una mejor educación.

- El proceso de educación inclusiva se ha visto con buenos ojos desde todos los actores de la comunidad, sin embargo, algunos compañeros de clase todavía miran con cierta desconfianza a las y los estudiantes que tiene algún tipo de barrera o posible vulneración de sus derechos. Es de resaltar que las relaciones al interior del aula de clase se han tornado más tolerantes.

- Las y los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, ya no son señalados ni juzgados dentro de las instituciones educativas, han sido incluidos dentro de las aulas de clase, sin embargo, se presenta desigualdad en la adquisición de los conocimientos debido a varias causales, lo que lleva a ser incluidos, pero a la vez no tomados en cuenta. En algunos casos específicos, el material que reciben es con el ánimo de mantenerlos ocupados durante la sesión de clase y la evaluación que se les realiza no es el resultado de un plan de ajustes razonables.

- La falta de claridad y formación para determinar el tipo de barrera que puede presentar un estudiante al iniciar su proceso educativo no permite construir estrategias que verdaderamente contribuyan a derribar dichas barreras. Estas estrategias deben ser construidas en conjunto entre los profesionales de la salud y los docentes de aula.

- No se puede desconocer que el grupo de estudiantes con barreras y/o posible vulneración de sus derechos necesita mayor tiempo en el acompañamiento de sus actividades, lo que conlleva a que el docente deba descontar este tiempo al otro grupo de estudiantes. Sumado a esto, el gran número de estudiantes que se encuentran dentro del aula de clase por docente no facilita los procesos. Esto se ha tratado de subsanar asignando compañeros de clase como

monitores, quienes contribuyen al acompañamiento pedagógico y social de sus compañeros con algún tipo de barrera para el aprendizaje.

- Es indiscutible la necesidad de docentes de apoyo permanentemente dentro del aula de clase que contribuyan al acompañamiento profesional de los estudiantes que prestan barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos.

- La implementación de apoyos extraclasses para las y los estudiantes con barreras y/o vulneración de sus derechos y sus familias, contribuiría a mejorar los procesos con el objetivo de aportar más herramientas para la educación inclusiva.

- Las plantas físicas de las instituciones educativas analizadas en este estudio, en su mayoría no son aptas para la inclusión educativa, ya que se trata de construcciones antiguas que no manejan el diseño universal y generan dificultades para la movilización de las y los estudiantes que tienen alguna barrera para sus desplazamientos.

- El material didáctico no es el más adecuado en gran parte de las instituciones educativas, sin embargo, varios docentes se han encargado de construir su propio material de apoyo, con el ánimo de facilitar el proceso educativo para todos los estudiantes.

- En ese proceso de la visibilización de la diferencia dentro de la educación inclusiva, muchas instituciones educativas, han enviado a estudiantes con barretas a representarlos en eventos de carácter deportivo y académico, lo que ha generado estímulos en dicha población.

- Desafortunadamente, los procesos de investigación frente a la educación inclusiva son casi nulos en todas las instituciones educativas, lo que ha generado demoras en compartir experiencias que puedan enriquecer los escenarios pedagógicos dentro y fuera del aula de clase.

- Las estrategias metodológicas que se han implementado dentro de las aulas de clase, como los PIAR, pueden contribuir al desarrollo académico y social de estos estudiantes, sin embargo, todavía se quedan muy cortas para lograr la igualdad en la aprensión de los temas propuestos; más aún cuando un gran número de docentes no las pone en práctica, y no se ha orientado a los padres de familia para que contribuyan con el proceso desde sus hogares.

- Las instituciones educativas no están aportando una formación adecuada a la población con barreras y/o vulneración de sus derechos, que les permita hacer una transición a su vida laboral o universitaria. Muchos terminados su ciclo académico y vuelven a las parcelas con sus familias nuevamente a alejarse de sus compañeros, por otra parte, los que han logrado entrar a la educación superior han presentado bastantes dificultades.

- Algunos padres y madres de familia de la población con barreras y/o vulneración de sus derechos, participan activamente en el acompañamiento a los procesos académicos y sociales que plantean las instituciones educativas, sin embargo, un buen número de familias iniciando el año escolar se interesan, pero a medida que va transcurriendo el tiempo se van desvinculando, esto no permite una verdadera interacción entre el colegio y el hogar, con el ánimo de unificar esfuerzos para derribar dichas barreras.

- Ninguno de los actores de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes, directos docentes) menciona que haya recibido un apoyo por parte de las ESE o algún otro ente estatal de orden nacional o municipal, que contribuya al desarrollo real y directo de la política pública de educación inclusiva.

- Si bien es cierto que la ubicación geográfica de las instituciones educativas impactadas por este estudio dificulta que se compartan profesionales de las áreas de la salud que pueden

contribuir con el mejoramiento de los procesos educativos, es obligación del Estado generar alternativas que permitan a cada uno de los estudiantes, sin importar las sedes donde estudian, contar con los mismos derechos de sus demás compañeros.

- Desde todos los tópicos y miembros de las comunidades educativas, incluso desde los mismos entes del estado, se evidencia la falta de recursos económicos que contribuyan a desarrollar de forma correcta el proceso de la educación inclusiva plasmado en el Decreto 1421, que, aunque no es la herramienta legal más efectiva, ha abierto el camino para la igualdad dentro de la diferencia.

**Corolario.** Una vez desarrollada la intervención y analizada la información, se evidenciaron acciones para las cuales se fijaron tres momentos metodológicos: En el primero momento se encuentra que los documentos de cada una de las instituciones abordadas no contemplan los procesos de inclusión, lo que refleja falencias en la atención de los niños y niñas con dificultades cognitivas o físicas y/o posible vulneración de sus derechos, por lo menos desde la teoría.

El segundo momento, que consistió en recopilar y reconocer los puntos de vista de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes y administrativo de la SED), frente a los procesos de ingreso, permanencia y graduación de la educación inclusiva, permitió encontrar aciertos y desaciertos del programa, infiriendo de la narrativa de cada informante clave que: la construcción de políticas de inclusión no fue se realizó parámetros de participación de todos los actores, por lo que estas no han tenido el impacto esperado, implicando una serie de consecuencias que afectan directamente a toda la comunidad.



En el tercer momento se realizó el análisis de los datos recopilados, haciendo una reflexión analítica sobre estos, desde la reducción y organización de la data, lo que permitió categorizarlos de acuerdo con los hallazgos más importantes. De esta etapa se pudo concluir que para contribuir al mejoramiento de las deficiencias halladas, el Estado debe dirigir verdaderas estrategias para el mejoramiento de la política, bajo la participación de todos los actores, con el fin de generar la mejor disposición para el desarrollo de las y los estudiantes dentro de la diferencia, por lo que la falta de capacitación, acompañamiento y tiempo está llevando a que se genere exclusión dentro del salón de clase, ya sea de forma directa o indirecta.

**Parte V. Aspectos que podrían tenerse en cuenta para el mejoramiento de la aplicación de la política de educación inclusiva, en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá**

Teniendo en cuenta los resultados que se obtuvieron y con el objetivo de contribuir desde esta investigación al mejoramiento de la aplicación de la política de educación inclusiva en las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez en el departamento de Boyacá, se plantean los siguientes aspectos, con el propósito de que sean tenidos en cuenta por los entes responsables de su aplicabilidad, como el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del departamento.

Para una mejor presentación de la propuesta, se describe desde tres tópicos: (1) Presupuestal, (2) Conceptual y de sensibilización y (3) Formación docente y currículo.

**Desde lo presupuestal.** La implementación de cualquier política o simplemente un cambio que busque las mejoras de algunas situaciones sociales implica la redistribución o ampliación del presupuesto con que se contaba anteriormente. La legislación colombiana actual es clara frente a los apoyos que se deben tener en cuenta con el ánimo de asegurarse el derecho a la educación a todos los niños y niñas de la provincia de Márquez. No obstante, la distribución presupuestal no es suficiente, ya que esta provincia tiene una posición geográfica bastante montañosa y las distancias entre instituciones educativas y varias de sus sedes es considerable, lo que conlleva a que no sea posible agrupar a las y los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos en un solo sitio.

La búsqueda de una educación de calidad para todos requiere del compromiso de toda la comunidad, no solo en el deseo, sino también en lo económico. El presupuesto debe ser acorde

con las necesidades y contextos de las comunidades educativas. En el caso específico de las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez, además de su ruralidad bastante disgregada, presentan también una alta tasa de población estudiantil con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, esto implica un mayor esfuerzo en la distribución de los recursos para que se puedan utilizar los apoyos académicos y profesionales, con el ánimo de contribuir a derribar las barreras que los alejan del derecho a una educación de calidad.

Desde la Secretaría de Educación de Boyacá se debe realizar un seguimiento y evaluación de los programas que está desarrollando actualmente, con el fin de medir la efectividad y cobertura de estos, con el ánimo de hacer una mejor redistribución de su presupuesto y personal, en miras de enfocarse en ayudas profesionales permanentes que permitan dar una base sólida a la política de educación inclusiva.

Se propone también la adecuación de las plantas físicas de los colegios que no consienten la libre movilidad de las y los estudiantes que tienen barreras para su desplazamiento, este aspecto es urgente, ya que se presenta como una muralla para el ingreso a las instituciones educativas y por ende, a la educación. La señalización de los espacios que comprenden las plantas físicas con avisos que permitan ser identificados por personas con limitaciones en la visión, contribuiría a su adaptación dentro del escenario escolar.

Desde los entes correspondientes, realizar la solicitud para la compra o préstamo de material didáctico apropiado e individualizado. La aplicación de algunas estrategias dentro de la personalización de la educación requiere de elementos precisos que solo se podrán emplear por un estudiante de acuerdo a sus barreras. Igualmente, es importante la contratación de personal especializado para que brinden apoyo a los docentes en la formulación y aplicación de

propuestas que permitan acercar a las y los estudiantes cada día más a una educación de calidad con equidad.

Como el presupuesto es reducido, por ahora se sugiere realizar la inversión donde actualmente se encuentren estudiantes que presenten dichas barreras, planificando según las necesidades, con el propósito de que todas las instituciones educativas estén listas para recibir a este grupo de estudiantes sin importar su barrera. La inversión tendrá que efectuarse a mediano plazo, buscando que todas las instituciones educativas estén adecuadas para recibirlos.

Para todo esto se debe buscar que el Estado establezca un presupuesto mayor para la educación, a través de los CONPES, con el fin de poder constituir realmente estrategias precisas y directas que contribuyan a cerrar las brechas de la educación. Desde luego, todo lo anterior dependerá de la voluntad política y social que tengan los dirigentes públicos, quienes tienen como un objetivo fundamental en sus funciones la reducción de las brechas sociales entre unos grupos poblacionales y otros, con el ánimo de contribuir un mejor país.

**Conceptual y de sensibilización.** En este documento se hace una profunda exploración sobre el concepto de la educación inclusiva y se realiza un paralelo frente a la inclusión educativa, términos que deben ser claros para toda la comunidad educativa, pero en especial para la Secretaría de Educación, ya que, si no se tiene claridad frente a esto, su aplicabilidad va a hacer completamente difusa. Por lo anterior se propone la aclaración y sustentación de cada uno de los términos que conlleva la política pública de educación inclusiva. Para esto, se plantea dar charlas y talleres prácticos a los funcionarios de la Secretaría de Educación, siempre y cuando sea permitido por el ente territorial, para que a su vez sean replicados en las comunidades educativas que formaron parte de este proceso investigativo. El no tener claro cuáles son los

objetos y los procesos de la educación inclusiva, genera un desapego a esta, por ende, no hay una sensibilización correcta para el desarrollo y apropiación de la misma.

Los entes del Estado deben asesorarse de profesionales que manejen esta temática para iniciar un proceso de sensibilización, que le permita a estudiantes, padres de familia, docentes y a toda la comunidad en general, acercarse a la diferencia, para compartir y trabajar juntos en la búsqueda del bien común. Este acercamiento debe partir del reconocimiento a la diferencia; no como una debilidad sino como parte de un engranaje que construye sociedad.

El entender y aceptar al otro desde cada una de sus diferencias, permitirá alejar a la exclusión que se ha construido por siglos debido a razones ya expuestas. Se debe concretar dicha aceptación dentro de las aulas de clase, entendiendo que no son los estudiantes quienes deben adaptarse a las instituciones educativas, sino que son estas las que deben adaptarse a las necesidades, pero también a las potencialidades de cada uno de sus estudiantes.

Uno de los resultados que se encontró en esta investigación nos permite decir que las y los docentes de las instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez en el departamento de Boyacá, están dispuestos y han venido recibiendo en sus aulas de clase a estudiantes con barreras del aprendizaje, pero es bueno también decir que no han sido sensibilizados para que su trabajo sea más agradable y efectivo frente a los procesos de la educación inclusiva. Por lo anterior, se propone que, en las semanas de desarrollo institucional, programadas por la Secretaría de Educación, se realicen actividades que contribuyan a sensibilizar a los docentes frente a estos nuevos paradigmas en la educación, buscando generar acciones concretas a las cuales se les haga un seguimiento y evaluación para determinar su continuidad o reorientación. Es preciso señalar que una de las actividades debe ser el manejo del

vocabulario por parte de los docentes frente a cada una de las barreras que puede tener las y los estudiante. Esta estrategia no funcionará con solo una charla, debe ser, como se ha venido mencionado durante el documento, una acción práctica y constante.

La sensibilización de las y los docentes es clave fundamental en el desarrollo de cualquier política pública de educación. Se les deben motivar mediante estímulos tanto académicos como económicos, para entrar en esta nueva etapa. Los docentes deben tener claro que en sus manos está la responsabilidad del progreso de todos sus estudiantes, sin importar el grupo a que pertenezcan, proporcionando las ayudas necesarias para que su trabajo sea exitoso, conformando dentro del aula grupos colaborativos que sensibilicen y den ayuda a todos aquellos estudiantes que así lo requieran.

La sensibilización de los padres y madres de familia no se debe centrar solamente en aquellos que tiene hijos con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos. Esta debe ser para todos, ya que la convivencia dentro de las instituciones educativas es responsabilidad de toda la comunidad.

El incluir a toda la comunidad en este proceso de aclaración de los términos y sensibilización frente a esta nueva propuesta, es importante ya que en algunas instituciones educativas se ha sacado a la comunidad de los procesos internos, por lo anterior, se propone contar de manera activa con toda la comunidad, permitiendo la construcción colectiva de muchos de los apoyos que necesita este grupo de estudiantes. El entender el para qué y el por qué se hace las cosas, constituye una fortaleza en la apropiación de todos los procesos no solo académicos sino también sociales.

**Formación docente y currículo.** La oportunidad que se presenta para una nueva educación, que busca una sociedad más tolerante y respetuosa a la diferencia, necesita expandir los espacios para que todos los estudiantes creen puntos en común, que les permitirá abrir nuevas puertas desde sus fortalezas, pero también desde sus debilidades, sin desconocer sus gustos y deseos. Se necesitan cambios, iniciando con las estructuras teóricas que sostienen los procesos en las instituciones educativas; una resignificación basada en estas nuevas posibilidades.

Desde todas las comunidades educativas de debe plantear la construcción de un currículo, con un enfoque que persiga un diseño universal, democrático y reflexivo que habilite diferentes acciones y posibilidades para cada uno de los actores del proceso educativo. Este debe contener los cambios y adaptaciones que se necesiten con el ánimo de dar las respuestas a cada una de las barreras que se presenten. Este cambio implica la reestructuración a profundidad de las instituciones educativas de la provincia de Márquez, ya que hablamos de una transformación cultural que lleva a derribar paradigmas que se han sido sostenidos por la misma comunidad, cambios en la convivencia, los modelos pedagógicos, el sistema de evaluación, el vocabulario, ente otros.

Esta nueva propuesta debe buscar la reestructuración y resignificación de los PEI, a través de procesos innovadores como un currículo flexible, dejando atrás la definición obsoleta de currículo como: el conjunto de metodologías, contenidos, objetivo y evaluaciones rígidas que se describen actualmente en los documentos de las instituciones educativas.

Para este cambio, se debe empezar por contratar personas expertas que realicen la valoración de las barreras que puedan poseer algunos estudiantes. Esto con el ánimo de tener claro desde dónde se parte y con qué se cuenta. No se debe permitir que ni docentes ni directivos

de las instituciones educativas, sean quienes ingresen al SIMAT la condición de sus estudiantes acerca de las barreras del aprendizaje que poseen, ya que esta clasificación debe ser realizada por profesionales que se tendrán que contratar. Sin embargo, no se debe desconocer el seguimiento y manejo que los docentes de aula le han dado al tema.

Se hace urgente para este cambio que en todas las instituciones educativas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, se vinculen profesionales de apoyo en las diferentes áreas. De acuerdo con las concepciones de la educación inclusiva este apoyo se debe prestar dentro de los mismos espacios académicos en que actúan los miembros de la comunidad educativa (salón de clases y espacios comunes), lo anterior implica un trabajo de grupo entre todos los profesionales de apoyo y los docentes, construyendo y aplicando una planeación asertiva para cada uno de los estudiantes de las diferentes instituciones.

Si la cantidad de estudiantes es mínima en cada institución, un mismo grupo de profesionales podría rotar por varias, de acuerdo con su distribución geográfica, eso sí, con un intervalo no mayor a dos semanas, esto con el ánimo de tener un seguimiento real de cada uno de los procesos que se llevan a cabo con las y los estudiantes. Sin embargo, si la barrera que presenta un estudiante es de difícil manejo para el docente, es importante que este apoyo sea permanente en el aula de clase, esto se determinará en acuerdo con los profesionales que realicen la valoración y los docentes de aula que tienen a cargo al estudiante.

Ahora bien, no solo el acompañamiento terapéutico físico es importante para superar las barreras, también lo es un correcto acompañamiento psicológico y apoyo constante. Esta actividad debe ser realizada por los psicoorientadores de las diversas instituciones educativas, con cronogramas específicos para esta población, posibilitando la atención a estudiantes, familias



o docentes que soliciten su intervención. Para esta propuesta es fundamental la actualización o la capacitación de los psicoorientadores frente a los procesos señalados.

Por otra parte, no es lo mismo diseñar actividades de refuerzo extraclase “tareas” para el grupo en general que para las y los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos. Por lo anterior se propone que para la proyección de las actividades académicas extraclase se tenga en cuenta también una flexibilización y adaptación de dichas tareas, además de una revisión constante que permita estimularlas o reorientarlas, si es preciso.

El acompañamiento a las familias de todos los y las estudiantes es primordial en el sistema educativo, no obstante, este apoyo debe iniciar previo al ingreso a las diferentes instituciones educativas. Al matricular un estudiante a cualquier institución educativa, los padres y madres se comprometen legalmente a acompañar el proceso educativo de sus hijos, obligación que debe ser fiscalizada por la institución. Cada institución educativa debe generar los espacios y recursos necesarios para este que acompañamiento sea el adecuado, teniendo en cuenta también las fortalezas y debilidades de su núcleo familiar, y llegando a acuerdos con cada una de las partes implicadas.

Los observadores del estudiante deben constituirse en documentos que verdaderamente den cuenta de los avances y retrocesos de los estudiantes, con una periodicidad mínimo de una semana o menos si se requiere. Se debe plasmar por escrito, al inicio del año escolar, la barrera que presentan los estudiantes, además de las estrategias que se van a utilizar. Al finalizar el año escolar igualmente se debe dar cuenta de cómo se han venido desarrollando los procesos para que el docente del siguiente año lectivo tenga un recuento de todo.

Los manuales de convivencia, que actualmente se han convertido en un dossier de leyes y sanciones, deben transformarse en documentos que contribuyan a facilitar los procesos mediante la reflexión además de la motivación y no desde la amenaza.

Es importante para la efectividad de cada uno de los procesos que se desarrollan con esta población estudiantil, hacerlos continuos, por eso se propone que, al iniciar cada año escolar, se realice una reunión entre los docentes que tuvieron a su cargo este grupo de estudiantes y los nuevos docentes que van a tener, con el ánimo de hacer un empalme que permita tener claro desde dónde se viene trabajando y qué se busca en cada uno de los casos específicos. Este encuentro deberá ser liderado por las y los psicoorientadores de las instituciones educativas.

En cuanto a la capacitación docente, es importante que desde las facultades de educación se incluya una cátedra que permita el acercamiento de los futuros maestros a los procesos de la educación inclusiva, no como una electiva, sino de carácter obligatorio. Esta cátedra debe proponerse realizar análisis y propuestas frente a este nuevo sentido de la educación, además de incentivar los procesos de investigación en esta temática, con el objetivo de contribuir a solucionar posibles dificultades que se puedan presentar en el desarrollo de su ejercicio docente.

Desde la Secretaría de Educación se debe liderar y motivar la conformación de grupos de docentes, que estén interesados en debatir y estructurar posibles alternativas que contribuyan a derribar las barreras que se han observado en las y los estudiantes de las diferentes instituciones educativas de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. Esto acompañado de encuentros pedagógicos que visibilicen las experiencias de las y los docentes frente a la educación inclusiva, resaltando estrategias que se han desarrollado en casos específicos. La

publicación para su difusión de estas experiencias debe ser manejada a través de documentos como revistas y folletos que permitan compartirla a toda la comunidad educativa.

Se propone que desde la página de Secretaría de Educación se cree un espacio que permita compartir estrategias reales, no solo de especialistas sino también de docentes desde las aulas de clase de todo el departamento frente a la temática en cuestión.

La educación inclusiva no puede fallecer terminado el ciclo de escolaridad de las instituciones educativas de media y básica, se deben buscar estrategias que permitan a los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, la continuidad en la educación superior, la cual se puede dar en las universidades o en el SENA. El Ministerio de Educación Nacional, debe proponer alianzas estratégicas que permitan a esta población continuar con sus procesos de cualificación.

El ICFES debe realizar un profundo análisis con el objetivo de adaptar las pruebas de Estado frente a las posibles barreras que presentan algunos estudiantes, no solo desde las visuales, sino desde todas las necesidades, ya que es ilógico actuar desde la flexibilización únicamente en las instituciones educativas de básica y media, mientras que las pruebas que efectúa esta entidad no toma en cuenta las posibles barreras que presentan los estudiantes, lo que genera la exclusión directa de la educación superior para esta población.

Estas propuestas se podrían llegar a aplicar en todas las instituciones educativas del departamento de Boyacá, donde las condiciones que se han analizado a lo largo de esta investigación sean semejantes.

**Corolario.** La construcción de cualquier política pública debe ser consensuada con la participación de toda la comunidad implicada, ya que es desde los contextos que se debe legislar.

La capacitación y el acompañamiento a los docentes de todas las instituciones educativas es fundamental en el proceso de mejoramiento, para que los currículos no se enmarquen en la globalidad, sino que partan desde la individualidad y sea construidos desde las fortalezas, pero también desde las diferencias que puedan presentar cada uno de sus estudiantes.

La valoración clara y oportuna por parte de los profesionales de la salud frente a las dificultades que puedan presentar las y los estudiantes debe ser socializada con los titulares de cada área para que entre todos se determinen los posibles apoyos que se requirieran.

Las plantas físicas de la gran mayoría de las instituciones educativas deben ser reformadas para facilitar la movilidad de las y los estudiantes. De igual forma, la dotación de material didáctico específico es apremiante, así como la presencia de personal de apoyo especializado dentro del salón de clase, lo que contribuirá a mejorar las condiciones para la transmisión de los conocimientos y experiencias enriquecedoras a todos los estudiantes.

Si el Estado colombiano realmente pretende seguir el modelo de una educación inclusiva, debe hacer las inversiones necesarias para que exista equidad en la práctica, al interior de las instituciones educativa.

## Parte VI. Conclusiones

Luego de realizar un análisis a profundidad la percepción de los cambios generados en las comunidades educativas de las instituciones educativas públicas frente a la implementación de la política de educación inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, se concluye que:

- La inclusión es el resultado de la exclusión generada por la misma sociedad, y es ella misma quien ha tratado de enmendar sus errores, mediante el diseño de políticas que buscan cerrar esa brecha entre incluidos y excluidos, partiendo del derecho a una educación de calidad, con igualdad y equidad en todos los ámbitos. Las políticas públicas no siempre han sido las más acertadas, sin embargo, han contribuido a la formación de eslabones que van llevando a la edificación de una verdadera educación de calidad para todos.
- Es cierto que la educación se ha convertido en una herramienta indiscutible para superar la exclusión social, pero también es cierto que por sí sola no logrará subsanar las desigualdades de toda una sociedad, puesto que son muchos los factores sociales que llevan a la discriminación. Por ello, la educación debe ir a la par con políticas estatales que enfrenten de manera directa los procesos de exclusión y falta del reconocimiento de derechos, que no se pueden englobar desde el sector educativo.
- Existe una confusión entre “educación inclusiva” e “inclusión educativa”. La educación inclusiva centra su interés en visibilizar las dificultades y fortalezas de las y los estudiantes para potenciar sus procesos a partir de ellas. La inclusión educativa delimita su perspectiva a la adaptación de las y los estudiantes al sistema educativo de instituciones ya

reglamentadas e inamovibles. Esta tergiversación se ha presentado desde la Secretaría de Educación de Boyacá, en la emisión de varias circulares y comunicados. Mientras no se tenga clara esta diferenciación por parte de los entes gubernamentales, difícilmente se podrán transmitir sus objetivos a la comunidad educativa en general, ya que, en este nuevo modelo de educación, son las escuelas las que deben adaptarse para los y las estudiantes y no de forma inversa.

- En las comunidades de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, se presenta un alto índice de personas con barreras cognitivas y/o físicas, debido a varios factores, entre ellos la manipulación de agentes químicos utilizados en el agro. Esta situación generó la necesidad de crear centros de formación privados para esta población, con el fin no solo de capacitarlos, sino también de introducirlos en una sociedad cambiante y abierta a la diferencia. A partir de las nuevas legislaciones frente a esta temática, la responsabilidad es del Estado.

- Para la construcción de la política pública de educación inclusiva, no se escuchó la voz de los docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes de ninguno de los grupos. Tampoco se tomaron en cuenta las especificaciones culturales, sociales ni geográficas de las regiones donde se implementaría. Tampoco se tuvo en cuenta la ruralidad, como en el caso específico de la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, donde muchas de las especificaciones de la ley son imposibles de cumplir, debido al contexto de las instituciones que allí funcionan. Lo que cada comunidad educativa asume como educación inclusiva solo tiene validez para esta, en función de sus procesos culturales e históricos de un sistema escolar basado en sus condiciones políticas, culturales y económicas, entre otras. Así pues, el modelo a implementar debe ser resultado de un proceso de discusiones y acuerdos democráticos sobre las diferencias a través de consultas con todos los miembros de dicha comunidad.

- La falta de recursos suficientes es una de las dificultades más grandes que tiene la aplicabilidad de esta política, que desde sus postulados hace referencia a brindar apoyo a la población estudiantil con barreras y/o posible vulneración de sus derechos, sin embargo, no se asignan los recursos suficientes para una verdadera implementación. Esta falta de recursos incluso ha llevado a que la Secretaría de Educación de Boyacá comparta en un mismo programa varias barreras y/o potencialidades, cosa que no se deberían hacer. La falta de socialización en la planeación y aplicación de esta política pública ha llevado a que se generen grandes dudas y desconfianza por parte de toda la comunidad educativa.

- No se puede desconocer que la implementación de esta política en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá, ha contribuido al ingreso de un buen número de niños y niñas que no se le permitía el derecho a la educación por presentar algún tipo de barrera física y/o cognitiva. Estos niños eran escondidos por sus familias, ya que se les consideraba como un castigo divino, el cual había que ocultar. Actualmente existe la jurisprudencia correspondiente para que todos los ciudadanos, sin importar sus condiciones y diferencias, puedan acceder a la educación en cualquier institución educativa.

- El SIMAT constituye una de las herramientas fundamentales para realizar el seguimiento a esta política, no obstante, el ingreso de las y los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos a esta plataforma depende de una valoración que todavía no se tiene clara. Quienes realizan la valoración para el ingreso al SIMAT no son personas idóneas en la materia, lo que ha llevado que la gran mayoría de docentes desconozca cuál es la barrera que tienen algunos estudiantes, lo que entorpece la estructuración de los ajustes

razonables, porque no se sabe qué se debe reforzar o qué se debe flexibilizar, de acuerdo con las necesidades de cada estudiante.

- Las y los docentes consideran que esta es una de muchas políticas que lanza cada gobierno de turno y que no tendrá continuidad, porque se trazan desde los escritorios de burócratas que no conocen los contextos donde aplicarán dichas políticas. Los docentes se muestran totalmente abiertos a recibir estudiantes con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, sin embargo, expresan su preocupación frente a la falta de planeación de la política, ya que nunca fueron tomados en cuenta para su construcción. Además consideran que no hubo una sensibilización para su aplicabilidad, no fueron capacitados previo a la puesta en marcha de la misma y las capacitaciones recibidas no cumplen con las expectativas, pues no son prácticas ni sistemáticas. Igualmente, es importante que los directivos y en general a todo el personal que labora en las instituciones reciba las capacitaciones correspondientes, con el fin de unir esfuerzos para superar las barreras que se puedan presentar.

- La falta de material especializado para planear y desarrollar actividades concretas con los estudiantes con barreras impide la implementación de la política. No obstante, es pertinente resaltar que en la gran mayoría de observaciones que se realizaron, el material con el que trabaja este grupo de estudiantes fue elaborado por los mismos docentes, de acuerdo con su experiencia. Una de las grandes dificultades que expresan los docentes es la falta de tiempo para diseñar y aplicar los ajustes razonables requeridos con estos estudiantes, ya que no pueden descuidar el otro grupo.

- La mayoría de las y los docentes no manejan ningún tópico especializado de educación para el mejoramiento de las dificultades que puedan presentar alguno de sus estudiantes, incluso



en algunos casos no conocen con certeza cuál es realmente la barrera que presentan los estudiantes que tienen a su cargo. Para superar estas falencias, los docentes hacen uso de su sentido de la responsabilidad social combinado con su experiencia docente, para tratar de contribuir al mejoramiento de dichas deficiencias, de una forma muy práctica. Esta situación no es del todo positivas, puesto que, al no tener claro cuál puede ser la verdadera estrategia para el mejoramiento de dicha falencia, la actividad que se ha generado con la mejor disposición sea contraproducente para el estudiante.

- La Secretaría de Educación ha creado un programa de apoyo para las y los docentes que tiene en sus aulas estudiantes con discapacidad cognitiva y/o física, que denominaron “continuo pero itinerante”, sin embargo, dicho acompañamiento no es frecuente y no permite hacer un seguimiento real, tanto a los ajustes que ha realizado el docente como a los posibles avances que puedan presentar los estudiantes de este grupo. La implementación directa de esta política por parte de la Secretaría de Educación, le ha dado mayor libertad para tomar decisiones frente a los procesos, ya que cuando se realizaba por tercerización solo podía intervenir de manera posterior a la entrega de los informes.

- Las plantas físicas de las instituciones educativas no son aptas para las y los estudiantes con barreras en su movilidad, ya que son construcciones antiguas que no se basaron en un diseño universal arquitectónico, pues para la fecha de su construcción las legislaciones lo permitían, sin embargo, las nuevas construcciones educativas ya están siendo planeadas con este diseño.

- La mayoría de padres y madres de familia que conforman las comunidades de las instituciones educativas de la provincia, se muestran abiertos a que sus hijos compartan con otros

niños y niñas que presentan barreras para el aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos, más que por una capacitación o sensibilización por parte de los entes gubernamentales, realmente se trata de un sentir propio. No obstante, los padres y madres de los estudiantes con dichas barreras, cuando ingresan a las instituciones educativas se comprometen a hacer un acompañamiento en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero se ha visto que transcurrido algún tiempo se van alejando de las instituciones y dejan solos a sus hijos.

- El ingreso de estudiantes con barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos a las aulas formales de clase ha permitido que se fortalezca la tolerancia y el respeto por la diferencia. Un grupo muy pequeño de estudiantes que comparten el salón con ellos y que no está incluido en el SIMAT con barreras y/o posible vulneración de sus derechos, ha mostrado un descontento en la forma de evaluación ya que consideran que a los otros compañeros les “regalan la nota”; esto se debe a que no se ha hecho una correcta sensibilización y explicación de la aplicabilidad de esta política y la operatividad frente a la flexibilización de la evaluación dentro de los ajustes razonables.

- Al hacer una revisión de los documentos que sustentan los procesos educativos y sociales de las instituciones públicas educativas de la provincia de Márquez, se evidenció que solo una de estas instituciones presenta una estructura escrita acorde a la legislación pertinente, las demás solo cambiaron algunos términos incluyentes en su misión o visión, pero no se observa un plan sistemático que permita hacer las adaptaciones necesarias en caso de presentarse barreras de alguno de sus estudiantes, por el contrario se evidencian estructuras de planeación rígidas que basan toda la transmisión del conocimiento en estrategias magistrales con algún enfoque de la TICs, pero no un acercamiento siquiera al entorno social donde se encuentran.

- En algunas instituciones se visibilizan currículos tradicionales que van en contra de una educación intercultural, lo que no permite a sus actores tener una relación verdadera con el mundo que los rodea y encontrarse en la diferencia de ideas y pensamientos, frustrando la posibilidad de construir una mejor educación, ya que este tradicionalismo está llevando a que se cree una manipulación de poder, que busca un sentimiento de igualdad y unidad, que es más bien una ilusión, porque aleja de la realidad y no permite aproximarse a la diferencia, en cuestiones culturales, ideológicas, de raza, género y demás situaciones, invisibilizando otros grupos y estándares de vida real y diaria.

- Los manuales de convivencia, se presentan como una descripción de los comportamientos a seguir y las posibles faltas que se puedan presentar con sus respectivas sanciones. Muchos de estos comportamientos que allí se mencionan ya fueron sujetos a jurisprudencias de la corte, por lo que denotan que no han sido actualizados en la parte legal.

- Los currículos y los observadores que se analizaron no se muestran como facilitadores flexibles del proceso, más bien se han convertido en un parámetro para la exclusión del aprendizaje de dicha población, al igual que los procesos de evaluación, donde se mide el rendimiento escolar de manera general, sin mirar las particularidades de las y los estudiantes. La elaboración de los PIAR por parte de las y los docentes es la única herramienta escrita que se puede evidenciar en las adaptaciones curriculares, pero más allá de ello, un número significativo de docentes prefiere ubicar a estos estudiantes cerca de su escritorio para que realicen trabajos como colorear y otros temas que no tienen nada que ver con la temática que desarrolla en el aula de clase, esto con el único objetivo de mantenerlos ocupados.

- En la investigación no se evidenciaron avances académicos significativos por parte de la población con barreras o posible vulneración de sus derechos, que permitieran concluir la efectividad de las estrategias que se están utilizando para la aplicabilidad de la política pública de educación inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá. Sin embargo, de acuerdo con las comunidades educativas se percibe un cambio favorable en la aceptación de la diferencia y la solidaridad con los estudiantes que poseen barreras para el aprendizaje.

- Una de las solicitudes más urgentes propuesta por docentes, directivos, madres y padres de familia es la incorporación de docentes de apoyo permanente en el aula de clase, para el buen desarrollo de esta política, ya que en algunos casos específicos las barreras son demasiado notorias y son muy difíciles de manejar por parte de las y los docentes, quienes no están formados para afrontar este reto.

- La continuidad en la educación superior de los estudiantes del grupo de barreras y/o posible vulneración de sus derechos, es muy escasa, ya que la preparación que se les está dando en las instituciones educativas no les brinda las suficientes herramientas para afrontarla, sin desconocer que la educación superior no está preparada para recibirlos. Algunos de las y los estudiantes que han podido ingresar a instituciones de educación superior se han retirado y la gran mayoría vuelven a las parcelas a trabajar con sus familias en el agro.

- Mientras no se asignen los recursos suficientes por parte del Estado con el ánimo de buscar una verdadera educación inclusiva, que convoque a toda la comunidad en una sensibilización y capacitación constante, acompañada de dotación de material, reestructuración de las plantas físicas, además de la implementación de programas que contribuyan con el

desarrollo de estrategias concretas que favorezcan los procesos de mejoramiento en todas las áreas, lo que realmente se está desarrollando es una “inclusión educativa”.

### Referencias

- Álvarez, M. (2010). Fiestas populares de la provincia de Márquez. Recuperado de <http://marlenalvarezp.blogspot.com/2010/10/fiestas-populares-de-la-provincia-de.html>
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Aguilar, L. (1992). *La hechura de las políticas*. México DC.: Librero-Edito.
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas del cambio?* Londres: Reino Unido.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge
- Aizencang, N. & Bendersky, B (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Báez, B. (1989). Del estudio del caso al análisis de la situación: Evolución Histórica del diagnóstico psicoeducativo. *Infancia y Aprendizaje*, (46), 71-81.
- Bardilla, A. (2002). *La genética en la población* [Blog]. Recuperado de <http://bioinformatica.uab.es/divulgacio/genpob.html>
- Barrio de la Puente, J. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación*. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, España: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Booth, T. (2000) *Progreso en la Educación Inclusiva. Estudio temático para la evaluación de Educación Para Todos*. París: Unesco.
- Cano, M. & Vargas, J. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 61-63. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rmri/v24n1/v24n1a11.pdf>
- Cardona, I. & Rodríguez L. (2010). *La discapacidad: una mirada desde los derechos humanos y la educación inclusiva*. Recuperado de <http://varieduca.jimdo.com/art%C3%ADculos-sobre-discapacidad/>
- Castell, R. (2010). *La discriminación negativa ¿Ciudadanos o indígenas?* Barcelona: Hacer Editorial
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CNMH. (2018). *Memorias y resistencias: Iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/memorias-y-resistencias.pdf>
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1618, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Congreso de Colombia. (2006). *Código de Infancia y Adolescencia*, Ley 1098 de 2006. Bogotá: El Congreso.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley General de Educación 115. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

- Consejo Nacional de Acreditación. (noviembre 2006). *Lineamientos para la acreditación Institucional. (Serie documento CNA N°2)*. Bogotá: CNA.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). 2ª ed. Bogotá: Legis.
- Corte Constitucional. (2011). Sentencia T-051 de 2011. Bogotá.
- De Sousa Santos, B. (2006). *La gramática del tiempo para una nueva cultura política*. Sao Paulo: Cortez.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948).
- Decroly, O., & Monchamp, E. (1983). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. España: Editorial Gedisa.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación Cualitativa. Guía práctica*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro.
- RUDECOLOMBIA. (2008). *Boletín Específico informativo*. Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia, Colombia: Grupo de Imprenta UPTC.
- Donner, C. (prod.), Donner, C. (dir.). (1988) *Robado al cielo* [Cinta cinematográfica]. Yugoslavia-Reino Unido.
- Duk, C. (2001). *¿Integración escolar o inclusión educativa?* Santiago de Chile, Chile.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*. Madrid: Noncea S.A.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista Educación*, (327).



- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Una perspectiva compartida. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- El Homrani, M., Ávalos I. & Linares, M. (2006). Planteamientos de una educación transcultural para una escuela inclusiva. *Cultura Viva Amazónica - Revista de Investigación Científica*, 1(3).
- Escobar, G. (2005). *Introducción a la teoría jurídica de los derechos humanos*. Madrid: Trama Editorial.
- Escudero, J. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Esquirol, J. E. D. (1845). *Enfermedades mentales. Un tratado sobre la locura*. Boston: University of Massachussets Medical School.
- Farid, M. (2015). “Escuelas Normales y formación de educadores desde una Educación para niños con discapacidad” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 35-50.
- Fernández de Oliveira, V. (2014). *La ciudadanía incompleta.: Derechos económicos y sociales en la periferia*. España: Universidad de Salamanca.
- Foucault, M. (2005). *El Orden del Discurso*. Buenos Aires, Argentina: Fabula Tusquest.
- Francisco, A. & Moliner, L. (2011). Porque la Visibilidad Importa. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 149-160.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de libertad*. Montevideo: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Ciudad de México D. F.: Siglo XI.
- Gadotti, M. y colaboradores (2003), *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Glendining, C. (1991). *Perdiendo terreno: la política social y las personas con discapacidad. Gran Bretaña, en desventaja y la sociedad.*
- Gobierno Británico. (1978). *Informe Warnock.* Londres: Gobierno Británico.
- Gutiérrez, I. (1997). *Introducción a la historia de la logopedia.* Madrid: Narcea.
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa I.* Madrid: Taurus.
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge: Core concepts in English language teaching.* London, UK: Pearson Education.
- Imen, P. (2006). *El fantasma de la desigualdad educativa.* Buenos Aires, Argentina.
- Herrera, M. & Infante, R. (2014) Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo Colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas,* Recuperado de [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_20/20\\_7HI](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_20/20_7HI)
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas,* 4, 39 -72.
- Jaramillo Echeverry, L. & Dávila, E. (2013). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Revista Pedagogía y saberes,* 0(37). Recupedado de: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys191.200>
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En Karsz, S. (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices.* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- Latorre, A. (1996). *El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio.* Guadalajara: Ferloprint.

- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un français sur dix*. París: Editions du Seuil.
- Londoño, J. G. & Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141
- Littlewood, P. (1999). *La exclusión social en Europa: problemas y paradigmas*. Londres, Inglaterra: Aldershot: Asghate.
- Luque, D. J. (2003). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/372Luque.PDF>
- Marchesi, A. & Martin, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez, J. (2011) Métodos de investigación cualitativos. *Silogismo*, 8.
- Montessori, M. (2004) *La mente absorbente del niño*, México D.F.: Diana.
- MEN. (1998). *Revolución Educativa, Colombia aprende*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/>
- MEN. (2006). *COLOMBIA, hacia la educación inclusiva de calidad*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/>
- MEN. (2007). *Programa de educación inclusiva con calidad*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de [https://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion\\_inclusiva.pdf](https://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion_inclusiva.pdf).
- MEN. (2008). *Altablero*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162342.html>

- MEN. (2013a). *Concepto de lineamientos pedagógicos*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá D.C. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80187.html>
- MEN. (2013b). *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá: El Ministerio.
- MEN. (2014). *Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá: El Ministerio.
- MEN. (2017). *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá: El Ministerio.
- MEN (2018). *Sistema Integrado de Matrículas, SIMAT*. Ministerio de Educación Nacional Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-168883.html>
- Ministerio de Educación y Ciencias de España. (s.f.). *El concepto de alumno superdotado*. Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/informes/08/documentos/11.htm>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Porcentajes de personas con discapacidad según el nivel de escolaridad*. Recuperado de: <http://ondiscapacidad.minsalud.gov.co/indicadores/Paginas/Porcentaje-de-personas-con-discapacidad-segun-el-nivel-de-escolaridad.aspx>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Sala situacional de las personas con discapacidad*. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>

- Molina, M. (2009). *De la educación especial a la inclusión caso México*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Molina, R., (2006). Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina, de la Universidad Nacional de Colombia*. 54(2), pp. 46-79.
- Mora, D. (2008). Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos. *Integra Educativa*, 2.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria (Inclusive practices in regular classroom). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 7(1), 63-79.
- Murcia, N.& Jaramillo, G. (2008) *Investigación cualitativa “La complementariedad”* Armenia: Kinesis.
- Murillo, F. & Martínez C. (2011). *Etnográfica*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.Pd](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.Pd)
- Norman, K. & Yvonna, S. (2012). *Manual de investigación cualitativa I*. Barcelona: Gedisa.
- Ocampo, J. (1983). *Historia del pueblo boyacense. De los orígenes indígenas y míticos a la culminación de la independencia*. Tunja, Colombia: Ediciones Instituto de Cultura y Bellas Artes de Boyacá.
- Ochoa, C. (2015). *Muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia*. Recuperado de: <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-por-conveniencia>

- Oliver, M. (1996). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* Madrid: Morata.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud – CIF*. Madrid, España: Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de:  
<https://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>
- ONU. (2008). *Conferencia Internacional de Educación, "la educación inclusiva: el camino hacia el futuro"*. Ginebra, Suiza: Organización de Naciones Unidas.
- OEA. (2014). *The Afro-descendant Theme in the Americas*. Organización de Estados Americanos. Recuperado de: <http://www.oas.org/dil/afrodescendants.htm>
- Paugam, S. (1991). *La Disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. París: PUF.
- Pradilla Cobos, H. (1999). Formación de docentes para la atención de personas con limitación visual en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 12, 27-42.
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). *Decreto 1860, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: La Presidencia.
- Ramírez Valbuena, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30; 211-230. Recuperado de [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/6195](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/6195)
- Ramos Holguín, B., & Aguirre Morales, J. (2014). Materials development in the Colombian context: Some considerations about its benefits and challenges. *HOW*, 21(2), 134-150.
- Rodríguez, E. (2007). Las disparidades interprovinciales en Boyacá. *Apuntes del CENES*, 27.

Rousseau, J. J. (1872) *Emilio o la Educación*. Editado por Elaleph.

Ruiz, R. 2018, *Políticas y Prácticas Inclusivas en la Educación Básica de niños con NEE, en Instituciones oficiales del Quindío*. (Tesis Doctoral). Universidad del Tolima. Ibagué, Tolima, Colombia.

Sacavino, S. & Candau, M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Revista Ra-Ximhai Ximhai*, 10(4), 205-225.

Sarrionandia, G. & Duk, C. (2008) *Inclusión educativa*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/vol6num2.pdf>

Seguin, E. (1846). *Tratamiento moral, higiene y educación de idiotas y otros niños*.

Secretaría de Educación de Boyacá. (2017). *Culminó con éxito diplomado en educación inclusiva*. Recuperado de <http://sedboyaca.gov.co/2017/12/15/culmino-con-exito-diplomado-en-educacion-inclusiva/>

Secretaría de Educación de Boyacá. (2017). *Plan de Implementación progresivo en Educación Inclusiva*. Recuperado de: <http://sedboyaca.gov.co/?s=la+Gobernaci%C3%B3n+de+Boyac%C3%A1+socializ%C3%B3n+el+Plan+de+Implementaci%C3%B3n+progresivo+en+Educaci%C3%B3n>

Secretaría de Educación de Boyacá. (2018). *Circular No. 032 Tunja, 6 de marzo de 2018*.

Secretaría de educación de Boyacá. (2018). *Contrato régimen especial n° 1781 de 2018 celebrado entre el departamento de Boyacá y la fundación centros de aprendizaje Neuroharte.*

Secretaría de Educación de Boyacá. (2019). *Circular No. 108 Tunja, 15 de octubre de 2019.*

Secretaría de Educación de Boyacá. (2019). *Circular No. 028 Tunja, 21 de marzo de 2019.*

Secretaría de Salud de Boyacá. (2011). *Análisis situacional discapacidad en Boyacá.*  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/Analisis-de-Situacion-Salud-Boyaca-2011.pdf>

Sistema Nacional de Evaluación de Gestión y Resultados (2014). *Guía metodológica para el Seguimiento y la Evaluación a Políticas Públicas.* (SINERGIA). Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Cartilla%20Guia%20para%20Seguimiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Ago%202013.pdf>

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista Orientación y Sociedad*, 8. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-88932008000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932008000100002&lng=es&tlng=es)

Strauss, A & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa.* Medellín. Colombia: Universidad de Antioquia,

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tezanos, A. (1982) La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica. *Revista Colombiana de Educación*, 10.



- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London, UK: Continuum.
- Tonucci, F. (2003). *La ciudad de los niños. Un nuevo modelo de pensar ciudad*. Buenos Aires: Unicef Argentina. Losada S.A.
- Trimiño, C. & Amézquita, L. (2018). Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 101-124.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca. España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118118\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118118_spa)
- Unesco. (2001). *Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco. (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unión de Trabajadores de Madrid. (2011). *Manual Informativo de prevención de riesgos profesionales*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/136923432/Manual-Informativo-de-Prevencion-de-Riesgos-Laborales-ENFERMEDADES-PROFESIONALES-UGT#scribd>
- Ureña, Y. (2012) Antecedentes y retos de la educación desde una perspectiva inclusiva, como respuesta a los desafíos de la diversidad. *Revista Unimar*, 60, 71-91.

Vecina, M. (2006). *Emociones positivas. Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.

Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “Política pública”, en *Desafíos*, 20, 156.

Verdugo, M. (2002). Calidad de vida y vida familiar. *II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidad: Un Desafío*.


Zemelman, H. (2006) *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Tresguerras.

Anexos

Anexo 1. Tasa de personas con discapacidad por 100.000 habitantes, según municipio de residencia



## Anexo 2. Autorización emitida por la Secretaría de Educación

  
Departamento de Educación

Requerimiento No BOY2019ER026087  
Fecha de Radicación: 23/05/2019


Tunja, 27 de mayo de 2019

Doctora  
DIANA ELVIRA SOTO ARANGO  
Directora Académica  
Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDECOLOMBIA  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Cordial saludo.

El atención al oficio radicado en esta Sectorial, solicitando aprobación para aplicar los instrumentos pertinentes al desarrollo de la investigación titulada: "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PROVINCIA DE MÁRQUEZ DEL DEPARTAMENTO DE BOYACÁ – COLOMBIA", ejercicio que será llevado a cabo por WILMAR ÁNGEL RAMÍREZ VALBUENA, le informo que se ha oficiado al licenciado SANTOS MIGUEL CIPAGURA HERNÁNDEZ, Líder Unidad Educativa de la Provincia de Márquez, para que facilite el desarrollo de las actividades del mencionado profesional.

Cordialmente,

  
MARIÉN RÁTIVA VELANDA  
Directora Técnico Pedagógica

Proyecto: Marién Rátiva Velanda, Directora Técnico Pedagógica  
Elaboró: Rocio Barreto, Secretaria Ejecutiva, Dirección Técnico Pedagógica

T.R.B. 1.2.7.38

Gobernación de Boyacá  
Calle 20 No. 9 90  
P.O. BOX 7420192 - 7420122  
http://www.boyaca.gov.co

DIRECCIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA  
P.O. BOX 7420205 - Correo 3210  
Carrera 10, No. 16 - 48 Tunja  
P.O. BOX 7420192

Anexo 3. Estadística estudiantes en situación de vulnerabilidad provincia de Márquez

SECRETARIA DE EDUCACION DE BOYACA								
CONSOLIDADO DE MATRICULA OFICIAL POR MUNICIPIO, INSTITUCION Y GENERO - AÑO 2017								
PROVINCIA MARQUEZ								
POBLACION CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES								
FUENTE: Sistema Integrado de Matricula - SIMAT								
FECHA CORTE MEN: Noviembre 30 de 2017								
MUNICIPIO	CODIGO_DANE	INSTITUCION	CONS_SEDE	SEDE	GENERO		Total	
					F	M		
BOYACA	115104000128	I.E. DE BOYACA	11510400012801	I.E. DE BOYACA - SEDE PRINCIPAL	1	2	3	
			11510400012802	CONC KENNEDY	2	1	3	
			11510400012807	ESC SOCONZAQUE ORIENTE	1	1	2	
			11510400012809	ESC RIQUE	1	1	2	
	Total I.E. DE BOYACA					4	4	8
215104000092	I.E. SAN ISIDRO	21510400009201	I.E. SAN ISIDRO - SEDE PRINCIPAL	8	6	14		
		21510400009202	ESC HUERTAS N. 2	1	1	2		
Total I.E. SAN ISIDRO					8	7	15	
Total BOYACA					12	11	23	
CIENEGA	115189000148	I.E. JOSE CAYETANO VASQUEZ	11518900014801	I.E. JOSE CAYETANO VASQUEZ - SEDE PRINCIPAL	2	3	5	
			11518900014802	CONC JOSE CAYETANO VASQUEZ	2	4	6	
			11518900014806	SEDE SAN VICENTE	1	1	2	
			11518900014808	COL EDUC BAS CEBADAL	2	3	5	
	11518900014809	ESC ESPINAL	1	1	2			
Total I.E. JOSE CAYETANO VASQUEZ					5	12	17	
215189000061	I.E. SANTO DOMINGO SAVIO	21518900006101	I.E. SANTO DOMINGO SAVIO - SEDE PRINCIPAL	2	2	4		
Total I.E. SANTO DOMINGO SAVIO					2	2	4	
Total CIENEGA					7	14	21	
JENESANO	115367000017	I.E.T. COMERCIAL	11536700001701	I.E.T. COMERCIAL - SEDE PRINCIPAL	4	7	11	
			11536700001702	20 DE JULIO	1	3	4	
			11536700001705	ESC CARRIZAL BAJO	1	1	2	
			11536700001707	ESC RODRIGUEZ	1	1	2	
	11536700001717	ESC CARDONAL	1	1	2			
Total I.E.T. COMERCIAL					7	11	18	
Total JENESANO					7	11	18	
NUEVO COLON	115494000131	I.E. NUESTRA SEÑORA DE LA ANTIGUA	11549400013101	I.E. NUESTRA SEÑORA DE LA ANTIGUA - SEDE PRINCIPAL	4	11	15	
			11549400013104	COL DE EDU BAS GONZALO SUAREZ RENDON	1	1	2	
			11549400013108	ESC SORCA ARRIBA	1	1	2	
	Total I.E. NUESTRA SEÑORA DE LA ANTIGUA					6	11	17
215494000063	I.E. LLANO GRANDE	21549400006301	I.E. LLANO GRANDE - SEDE PRINCIPAL	1	1	2		
Total I.E. LLANO GRANDE					1	1	2	
Total NUEVO COLON					7	11	18	
RAMIRIQUI	115599000013	I.E TEC JOSE IGNACIO DE MARQUEZ	11559900001301	I.E TEC JOSE IGNACIO DE MARQUEZ - SEDE PRINCIPAL	11	7	18	
			11559900001302	ANTONIO RICALARTE	2	2	4	
			11559900001303	CARLOS RINCON	5	3	8	
			11559900001304	CELA GUACAMA YA	2	2	4	
			11559900001307	ESC PANTANO LARGO	2	2	4	
	11559900001308	ESC EL ENCANTO	1	3	4			
	11559900001309	ESC EL ROSAL	1	1	2			
	Total I.E TEC JOSE IGNACIO DE MARQUEZ					22	22	44
	215599000123	I.E NA GUATA	21559900012301	I.E NA GUATA - SEDE PRINCIPAL	6	6	12	
			21559900012303	ESC FERNANDEZ	1	3	4	
Total I.E NA GUATA					7	9	16	
215599000140	I.E AGROP EL ESCOBAL	21559900014001	I.E AGROP EL ESCOBAL - SEDE PRINCIPAL	2	2	4		
Total I.E AGROP EL ESCOBAL					2	2	4	
Total RAMIRIQUI					26	28	54	
RONDON	215621000035	I.E RANCHO GRANDE	21562100003501	I.E RANCHO GRANDE - SEDE PRINCIPAL	1	2	3	
			Total I.E RANCHO GRANDE					1
	315621000218	I.E.T. AGROPECUARIA SAN RAFAEL	31562100021801	I.E.T. AGROPECUARIA SAN RAFAEL - SEDE PRINCIPAL	1	2	3	
			31562100021802	CENT EDUC EL PARAMO	1	1	2	
			31562100021807	ESC SAN ANTONIO BAJO	1	1	2	
31562100021808	ESC SAN ANTONIO ALTO	1	1	2				
31562100021812	ESC BOLIVAR	1	1	2				
31562100021813	ESC GRANADA ORIENTE	1	1	2				
Total I.E.T. AGROPECUARIA SAN RAFAEL					5	5	10	
Total RONDON					6	7	13	
TIBANA	115804000021	I.E GUSTAVO ROMERO HERNANDEZ	11580400002101	I.E GUSTAVO ROMERO HERNANDEZ - SEDE PRINCIPAL	2	2	4	
			11580400002102	ALIANZA PARA EL PROGRESO	1	2	3	
			11580400002103	LA ESPERANZA	2	1	3	
			11580400002104	ESC JUANA RUZ	1	1	2	
			11580400002106	ESC RUCHE	1	1	2	
	11580400002116	ESC EL CARDONAL	1	1	2			
	11580400002119	ESC SAN JOSE	1	1	2			
	Total I.E GUSTAVO ROMERO HERNANDEZ					7	8	15
	215804000024	I.E SUPANECA	21580400002401	I.E SUPANECA - SEDE PRINCIPAL	2	2	4	
			21580400002402	ESC PIEDRAS DE CANDELA	1	3	4	
Total I.E SUPANECA					3	5	8	
215804000395	I.E ANDRES ROMERO AREVALO	21580400039501	I.E ANDRES ROMERO AREVALO - SEDE PRINCIPAL	3	1	4		
		21580400039502	ESC EL CARMEN	3	3	6		
Total I.E ANDRES ROMERO AREVALO					6	4	10	
Total TIBANA					10	18	28	
TURMEQUE	115835000011	I.E DIEGO DE TORRES	11583500001101	I.E DIEGO DE TORRES - SEDE PRINCIPAL	4	5	9	
			11583500001102	ESC JARAQUIRA	1	2	3	
	Total I.E DIEGO DE TORRES					5	7	12
	115835000283	I.E TEC INDUSTRIAL	11583500028301	I.E TEC INDUSTRIAL - SEDE PRINCIPAL	5	5	10	
			11583500028302	CONC URB MIXTA	3	2	5	
			11583500028304	ESC RINCHOQUE N° 2	1	1	2	
			11583500028305	ESC GUANZAQUE	1	1	2	
11583500028306	ESC JURATA	1	1	2				
Total I.E TEC INDUSTRIAL					11	7	18	
215835000083	I.E TEGUANEQUE	21583500008301	I.E TEGUANEQUE - SEDE PRINCIPAL	1	2	3		
Total I.E. TEGUANEQUE					1	2	3	
Total TURMEQUE					17	16	33	
UMBITA	115842000272	I.E TEC SAN IGNACIO	11584200027201	I.E TEC SAN IGNACIO - SEDE PRINCIPAL	5	3	8	
			11584200027202	CONC URB	2	3	5	
			11584200027204	ESCULA JUPAL	1	1	2	
			11584200027206	ESC TASVITA	1	1	2	
	Total I.E TEC SAN IGNACIO					9	6	15
	215842000013	I.E TEC AGROPECUARIA	21584200001302	ESC DE MOLINO	1	1	2	
			21584200001303	ESC CHUSCAL	1	1	2	
			21584200001307	ESC NUEVE PILAS	1	1	2	
	Total I.E TEC AGROPECUARIA					3	3	6
	215842000196	I.E DIVINO NIÑO	21584200019601	I.E DIVINO NIÑO - SEDE PRINCIPAL	4	8	12	
21584200019602			ESC PALOCAIDO	1	1	2		
Total I.E DIVINO NIÑO					4	9	13	
215842000226	I.E SAN ISIDRO	21584200022601	I.E SAN ISIDRO - SEDE PRINCIPAL	1	7	8		
		21584200022602	ESC LA PALMA	1	1	2		
		21584200022604	ESC SISA MEDIO	1	1	2		
		21584200022605	ESC LIVERO	2	2	4		
		21584200022606	ESC GAUNZA	1	1	2		
Total I.E SAN ISIDRO					5	11	16	
Total UMBITA					18	29	47	
VIRACACHA	115879000221	I.E TEC AGROPECUARIA	11587900022101	I.E TEC AGROPECUARIA - SEDE PRINCIPAL	1	4	5	
			11587900022104	CEN EDU ICARINA ABAJO	1	3	4	
			11587900022106	CEN EDU CAROS ARRIBA	1	3	4	
			11587900022112	CEN EDU CHEN	1	1	2	
Total I.E TEC AGROPECUARIA					2	8	10	
Total VIRACACHA					2	8	10	
Total general					112	153	265	

SECRETARIA DE EDUCACION DE BOYACA							
CONSOLIDADO DE MATRICULA OFICIAL POR MUNICIPIO, INSTITUCION Y GENERO - AÑO 2017							
PROVINCIA MARQUEZ							
<b>POBLACION CON CAPACIDADES EXCEPCIONALES</b>							
FUENTE: Sistema Integrado de Matrícula - SIMAT							
FECHA CORTE MEN: Noviembre 30 de 2017							
MUNICIPIO	CODIGO_DANE	INSTITUCION	CONS_SEDE	SEDE	GENERO		
					F	M	Total
JENESANO	115367000017	I.E.T. COMERCIAL	11536700001702	20 DE JULIO		1	1
TIBANA	115804000021	IE GUSTAVO ROMERO HERNANDEZ	11580400002118	ESC PIE DE PEÑA	1		1
<b>Total general</b>					<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Anexo 4. Formato, Diario de campo

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO (anexo 4)

Fecha		Municipio		Institución Edu		Sede	
Grado		Espacio Físico	Salón de clase		Espacios cubiertos diferentes al salón		Espacio al aire libre

Tipo de actividad que se está observando: \_\_\_\_\_

Objetivo de la observación: \_\_\_\_\_

Descripción del momento: \_\_\_\_\_

DESCRIPCIÓN ESPECIFICA DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Acciones	Descripción específica	Bibliografía Y Referencias
Aislamiento		
Participación		
Actitudes de los compa		
Actitudes del docente		

Sugerencias: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

Fuente: El autor.

A continuación, se hace una contextualización de los seguimientos del formato de diario de campo:

**FECHA:** Fecha en la que se desarrolló la actividad.

**DOCENTE:** Nombre del docente que se encuentra a cargo de la actividad.

**CURSO:** El curso donde se realiza la observación; si es Escuela Nueva, los cursos.

**TIPO DE ACTIVIDAD:** Se describe la actividad: una clase, el descanso o una actividad social, taller, etc.

**OBJETIVO:** Se describe el objetivo de la observación, pero no el previsto por el docente para la clase o actividad.

**DESCRIPCIÓN DEL MOMENTO:** Se describe las observaciones pertinentes al trato de los niños con necesidades educativas especiales, frente a los llamados "normales"; la manera cómo interactúan y se desenvuelven en lo académico y social; el acompañamiento del docente a los procesos; la utilización de recursos, etc.

**CONCLUSIONES:** Se toma las anotaciones pertinentes a las conclusiones que, como observador resalto para mi investigación, puntos concretos que contribuyen a profundizar cada vez más en cada uno de los escenarios donde se aplica el proyecto de inclusión.

Anexo 5. Cuestionario a estudiantes

**CUESTIONARIO 1: DIRIGIDO A ESTUDIANTES (Anexo 5)**

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**  
 Analizar los procesos académicos y sociales que se llevan a cabo, en los estudiantes de las Instituciones educativas públicas de la provincia de Márquez de Boyacá, de acuerdo a las políticas de Inclusión, con el ánimo de reconocer sus puntos de vista.

Fecha: \_\_\_\_\_  
 Municipio: \_\_\_\_\_  
 Institución educativa: \_\_\_\_\_ Sede \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_  
 Fecha de nacimiento: Día \_\_\_ Mes \_\_\_ Año \_\_\_\_\_

Señale con una X, si presenta algunas de las siguientes situaciones, como barreras de aprendizaje.

Baja visión		Indisciplina	
Ceguera		Trastorno permanente de voz y habla	
Demora para entender lo que le docente explica		Posee capacidades excepcionales	
Poca atención		Inasistencias frecuentes a la Institución.	
Auditiva usuario de lengua de señas colombiana		Población víctima del conflicto armado	
Auditiva - usuario del castellano		Afrocolombiano	
Dificultad en su movilidad		Indígenas	
Otras, Cuales:			

**GENERO:**

Hombre	Mujer	Otro		
--------	-------	------	--	--

**INSTRUCCIONES:** Por favor, lea cuidadosamente, cada una de las siguientes preguntas y responda de acuerdo a lo que usted considere, eligiendo solamente una alternativa, colocando una X en la casilla correspondiente. La información que usted suministre en esta actividad será totalmente confidencial.

PREGUNTAS	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
1. En clase, le han hablado sobre la educación Inclusiva				
2. En su Institución educativa, se habla sobre Inclusión.				
3. La inclusión social, forma parte de su diario vivir.				



Anexo 6. Cuestionario a Padres o madres

**CUESTIONARIO 3: DIRIGIDO A PADRES - MADRES DE FAMILIA Y/O A CUIDADORES (Anexo 6)**

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**  
 Reconocer los puntos de vista de padres, madres de familia y/o cuidadores de los estudiantes de las Instituciones educativas de la provincia de Márquez del departamento de Boyacá frente a los procesos de Inclusión educativa

Fecha: \_\_\_\_\_  
 Municipio: \_\_\_\_\_  
 Institución educativa: \_\_\_\_\_ Sede \_\_\_\_\_  
 Grados en los que estudian sus hijos, hijas y/o acudidos y/o acudidas: \_\_\_\_\_

Señale con una X, cuáles de las siguientes situaciones presentan alguno o algunos de sus hijos, hijas y/o acudidos y/o acudidas:

Baja visión		Mental - psicosocial	
Ceguera		Trastorno permanente de voz y habla	
Autismo		Con capacidades excepcionales	
Intelectual		Atrocolombiano	
Auditiva usuario de lengua de señas colombiana		Población víctima del conflicto armado	
Auditiva - usuario del castellano		Indígenas	
Física – movilidad		Otras, Cual:	

Genero:  Hombre  Mujer  Otro

En qué grupo etáreo se encuentra (años):  20-30  31-40  41-50  51 y mas

**INSTRUCCIONES:** Por favor, lea cuidadosamente, cada una de las siguientes preguntas y responda de acuerdo a su experiencia y conocimiento como padres - madres de familia y/o cuidadores, eligiendo solamente una alternativa colocando una X en la casilla que considere. La información que usted suministre en esta actividad será totalmente confidencial.

PREGUNTAS	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
1.Los padres, madres y/o cuidadores han sido informados sobre la educación inclusiva.				
2.La institución educativa, en sus escuelas de padres, desarrolla temas y actividades relacionados con valores como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento y respeto a la diferencia, la cooperación y la solidaridad.				
3.La institución educativa, permite sin dificultad el ingreso de la población con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos.				

PREGUNTAS	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
4. La institución educativa, se caracteriza por dar una respuesta educativa plural y flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje y socialización de los y las estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos.				
5. En la institución educativa, los docentes realizan actividades para los y las estudiantes que aprenden rápido y para quienes necesitan más tiempo, teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.				
6. En la institución educativa, los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o con posibilidad de vulneración de sus derechos, tienen la oportunidad de participar en actividades fuera de los horarios de clase que le ayudan a los y las estudiantes a mejorar su desempeño académico, deportivo, cultural y social.				
7. En la institución educativa, los docentes acompañan a los estudiantes con dificultades en la realización de las actividades de recuperación, brindándoles los apoyos que requieran.				
8. En la institución educativa, todos los estudiantes tienen la oportunidad de representarla en actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas, en otros escenarios.				
9. La institución educativa, realiza acciones para que todos sus estudiantes sin importar sus dificultades de movilidad, puedan desplazarse cómodamente por sus instalaciones.				
10. La institución educativa, dispone de material didáctico adecuado para los estudiantes sin importar sus características.				
11. La institución educativa, realiza actividades con la comunidad educativa para sensibilizar y promover el respeto, la participación y la sana convivencia, frente a los estudiantes que presentan diferencias de pensamiento, físicas, sociales o de otra índole.				
12. En la institución educativa, la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable.				
13. La institución educativa, durante todo el proceso de formación ayuda a cada uno de los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos, a conocerse a sí mismo, para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.				
14. Los estudiantes de la institución, con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos continúan en la educación superior.				

Gracias por su valiosa colaboración.

Anexo 7. Cuestionario a Docentes

CUESTIONARIO 2: DIRIGIDO A DOCENTES DE AULA (Anexo 7)

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**  
 Analizar las condiciones de los docentes y su entorno para el desarrollo de la política pública de educación inclusiva. Buscando la relación entre dicha política y la práctica de las mismas dentro del entorno escolar.

Fecha: \_\_\_\_\_  
 Municipio: \_\_\_\_\_  
 Institución educativa: \_\_\_\_\_ Sede \_\_\_\_\_  
 Grados en que imparte sus conocimientos: \_\_\_\_\_  
 Asignatura que orienta \_\_\_\_\_  
 Tiene estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad: SI \_\_\_ NO \_\_\_

Indique con una X, en la casilla de al frente, si alguno o varios de sus estudiantes presentan una o varias barreras de aprendizaje.

Baja visión		Mental - psicosocial	
Ceguera		Trastorno permanente de voz y habla	
Autismo		Con capacidades excepcionales	
Intelectual		Indígenas	
Auditiva usuario de lengua de señas colombiana		Población víctima del conflicto armado	
Auditiva - usuario del castellano		Afrocolombiano	
Física – movilidad		Otras	

Genero:  Hombre  Mujer  Otro

En qué grupo etáreo se encuentra:  20-30  31-40  41-50  51 y mas

**INSTRUCCIONES:** Por favor lea cuidadosamente, cada una de las siguientes preguntas y responda de acuerdo a su práctica educativa, experiencia y conocimiento como docente de aula, eligiendo solamente una alternativa, colocando una X en la casilla correspondiente. La información que usted suministre en esta actividad será totalmente confidencial.

PREGUNTAS	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
1. Ha asistido a las capacitaciones que ofrece Secretaría De Educación De Boyacá o su institución educativa, frente a los procesos de Educación Inclusiva.				
2. Considera que dicha capacitación es beneficiosa para el proceso de inclusión.				

PREGUNTAS	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
3. La institución educativa, tiene una política que promueve la investigación en temas relacionados con la educación inclusiva.				
4. La institución educativa, permite sin dificultad el ingreso de la población con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos.				
5. La institución educativa, se caracteriza por dar una respuesta plural y flexible, a través de estrategias como los PIAR para satisfacer las necesidades de aprendizaje y socialización, de los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos.				
6. En la institución educativa, los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos, tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que posibilitan el desarrollo de habilidades e intereses.				
7. En la institución educativa, el enfoque metodológico permite que los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos, trabajen en equipo donde se fortalezcan sus habilidades y relaciones interpersonales.				
8. En la institución educativa, los docentes orientan su práctica pedagógica a las características, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos.				
9. La institución educativa, realiza acciones para que todos sus estudiantes sin importar sus diferencias puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.				
10. La institución educativa, dispone de material didáctico adecuado para todos sus estudiantes.				
11. La institución educativa, tiene como política el diseño de propuestas para fortalecer la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia.				
12. En la institución educativa, la relación entre docentes y estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos se manifiesta en una comunicación atenta, amable y cordial.				
13. En la institución educativa, se reconocen y estimulan los valores y las habilidades sociales, artísticas, deportivas de los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos.				
14. La institución educativa, realiza acciones para facilitar a los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos la transición a la educación superior o formación para el trabajo.				
15. Los estudiantes de la institución, con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos continúan en la educación superior.				

Agradecemos responda las siguientes preguntas, con la mayor sinceridad, de acuerdo a la labor docente que usted realiza en su institución

16. ¿La participación de docentes de apoyo, para estudiantes con barreras del aprendizaje, de tiempo completo en su institución, pueden contribuir a los procesos de educación Inclusiva?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. ¿Qué estrategias le han resultado exitosas en el trabajo con los estudiantes que presentan barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. ¿Cómo considera que se está desarrollando la educación Inclusiva propuesta por la S.E.D. Boyacá en su aula de clase? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. ¿El atender estudiantes que presentan barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos, dentro de su aula de clase, hace que se disminuya el tiempo de atención a los otro y otras estudiantes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20. ¿Qué tipo de materiales utiliza para el trabajo con los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21. ¿Desde su experiencia, cuáles han sido las dificultades presentadas en la intervención pedagógica y social con los estudiantes que presentan barreras del aprendizaje y/o en posible vulneración de sus derechos y los demás estudiantes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agradecemos sus respuestas.

Anexo 8. Cuestionario a Directivos

**CUESTIONARIO 4. PARA DIRECTIVOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

(Anexo 8)

Objetivo: conocer la apreciación de los directivos docentes, frente a la aplicación de la política pública de educación inclusiva, en sus instituciones educativas

Fecha				Municipio				
Institución Educativa				Sede				
Cargo				Genero	Hombre		Mujer	Otro
Grupo etáreo	20-30		31-40		41-50		51 y mas	

Las siguientes preguntas contienen procesos necesarios para el desarrollo de la Educación Inclusiva. Según su criterio, cual es el grado de consecución de dichos procesos en su institución educativa, por favor marque con una X en la casilla que considere como respuesta.

	COMPLETA MENTE	ACEPTABLE MENTE	POCO	NADA
Usted ha sido capacitado para la puesta en práctica de la educación inclusiva.				
Han sido capacitados los docentes de su institución, para realizar adaptaciones curriculares a las necesidades de cada estudiante.				
Esta dotada la planta física de la institución para las necesidades de desplazamiento de todas las personas.				
Están claramente definidos los objetivos de la educación inclusiva en su institución.				
Existe disponibilidad de materiales didácticos para todos los estudiantes sin importar sus diferencias.				
Hay una relación entre la ejecución de las escuelas padres y la formación de ciudadanos en la diferencia.				
Están claras las estrategias para identificar niños con barreras del aprendizaje y otras necesidades.				
Existen estrategias para identificar niños con coeficiente intelectual alto.				
Se han aplicado herramientas de detección de niños con dificultades conductuales, sociales y emocionales				
Se manejan estrategias para fomentar la diferencia dentro de la igualdad.				
Existen en la institución los apoyos respectivos a los estudiantes que así lo requieran con el ánimo de superar sus dificultades.				
Los estudiantes con barreras del aprendizaje y/o con posible vulneración de sus derechos, continúa en la educación superior.				

¿En qué medida está usted satisfecho con el trabajo de los organismos externos que colaboran con los procesos de educación inclusiva?

NIVEL DE SATISFACCION	MEN	GOBERNACION DE BOYACÁ	OTRAS: _____
Completamente satisfecho			
Aceptablemente			
Poco			
Nada			

*Gracias por su colaboración*

## Anexo 9. Entrevista funcionario SED

**ENTREVISTA A DIRECTIVO DE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOYACÁ  
ENCARGADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Fecha: 8 de junio de 2019

Espacio: Oficina de Cobertura educativa, del programa Educación Inclusiva Secretaría de Educación de Boyacá.

Nombre del funcionario: Con el ánimo de graduar el nombre del funcionario de la SED se ha cambiado su nombre por la letra "G".

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la funcionaria muestra lenguaje corporal adecuado, utiliza una vocalización adecuada para la entrevista, en algunas partes de la entrevista mueve sus manos o juega con esfero, y en segmentos de respuestas asertivas de sí y no con movimientos verticales y horizontales respectivamente.

La mayoría del tiempo mira fijamente a la cámara, posee bastante contacto visual con el E, al terminar sus respuestas y cuando el E inicia la pregunta; en algunas ocasiones realiza una pausa para pensar su respuesta, sonríe en varias ocasiones mostrando la comodidad de la entrevista.

E: Hola ¿nos encontramos en la oficina de?

G: Cobertura educativa, del programa de educación inclusiva, secretaria de educación de Boyacá, esta es la oficina de cobertura educativa, y acá es el cubículo que hace parte de la coordinación de inclusión educativa.

E: ¿Tu nombre?

G: "G".

E: ¿Cuál es tu cargo?

G: Yo soy profesional de apoyo en cobertura educativa.

E: Bien G., ¿qué fecha es hoy?

G: Hoy es cinco... ah no mentiras (*risas*) Hoy es 8 de junio del 2019.

E: Bueno G., primero darte las gracias por concedernos el espacio de esta entrevista, ¿cuánto llevas desempeñando tu cargo?

G: Tres años (*movimientos afirmativos de la parte superior de la participante*).

E: ¿G. cuál es la historia de este proceso de inclusión?, ¿cómo inicia en secretaria de educación?



G: Pues, en la secretaria de educación inicio un proceso, podemos hablar de ocho años en el que se brindó el apoyo con profesionales que brindaron un acompañamiento a las instituciones educativas, durante ocho años este proceso de atención y de apoyo a instituciones educativas se tercerizó, se contrató un operador que fue el encargado de organizar toda la oferta, de organizar todos los profesionales de apoyo y brindar como las estrategias en todas las instituciones educativas ¿Qué teníamos ahí? Y era que al estar el operador tanto que al tercerizarse tanto tiempo eh... esta atención, la secretaria de algún modo perdió ese control podría decirse de todos los avances, de que había pasado, porque se convirtió de un tema de un contrato a un año, de un contrato al otro año, que adicione a estas actividades y digamos que respondía a unas actividades pactadas a un contrato ¿Qué no teníamos con el operador? y digamos que eso fue algo. *(demostraciones y movimientos con sus manos, al tener un esfero en las manos ratifica su posición utilizandolo)*

E: ¿Hablamos de Neuroarte?

G: Hablamos de Neuroarte

E: Ósea ¿todos los ocho años fueron con Neuroarte?

G: Neuroarte fue el único operador que tuvimos durante ocho años

E: ¿Por qué se concentró ocho años Neuroarte, no hubo más oferentes?

G: En el departamento NO, y la idea era que pudiéramos tener un operador que conociera el contexto del departamento, a pesar de que ellos trabajan en otros departamentos, pero que conociera el departamento y pudiera brindar las estrategias, que respondieran al contexto; Neuroarte digamos que respondía unas estrategias pactadas en un contrato, lo que no teníamos hay era capacidad de reacción, si nos decían “que surgían ciertas circunstancias que estaban fuera del contrato, nosotros no teníamos el capital ni humano, ni el recurso para actuar y para acompañar a las instituciones educativas” esa fue una de las razones digamos que nos motivó como secretaria a construir otro tipo de estrategia y pues en el plan de implementación progresiva, ya que digamos el decreto 1421 nos lo permitía pues ver otra forma de atención, muchas instituciones que se vieron acompañadas en este proceso, fueron instituciones que tenían el mayor reporte de estudiantes con discapacidad.

E: ¿En SIMAD?

G: En SIMAD, eso quiere decir que durante el acompañamiento de Neuroarte, las instituciones educativas que tenían uno o dos estudiantes en su matrícula nunca recibieron apoyo de un profesional ni del operador, en cambio esa era otra razón por la que nosotros teníamos que pensar ¿tenemos que cambiar las estrategias!, entonces el decreto también nos obligaba, tenemos que atender a todas las instituciones educativas.

E: ¿En este momento están atendiendo a todas las instituciones y a todos los estudiantes?

G: Si, todas las instituciones y a todos los estudiantes

E: Pero no continuamente lo que hablábamos

G: NO, Es continuo porque va a estar, pero no es permanente, “es continuo pero itinerante”, es decir están desde el principio de año hasta finalizar, están haciendo un acompañamiento pero no están permanentemente en la institución educativa, ¿Qué respondemos nosotros? También tenemos un equipo, bueno eso será otra cosa que nosotros veíamos cuando veíamos ese histórico, y era que digamos iban los profesionales a campo, ellos reportaban a una coordinación técnica en Neuroarte, y digamos ellos nos entregaban un reporte de las actividades que se desarrollaron y ya. lo que nosotros queríamos con este proyecto era constituir un equipo propio, que estuviera aquí en la secretaria y que nos permitiera hacer, evaluar, coordinar y replantear la cosas que pasaban en campo y eso es lo que estamos haciendo hasta el momento, esto es un pilotaje, este proyecto es pilotaje precisamente si tenemos fallas y todo por eso decía que es importante también todos estos temas de reflexión porque si hay debilidades y procesos que nosotros no hemos pensado en algún momento podemos repensarlos y podemos mirar hacia adelante y ver como mejoramos estos acompañamientos en las instituciones educativas y uno de los logros más importantes es que tenemos capacidad de reacción, nosotros tenemos diariamente requerimientos de instituciones educativas, hablamos del SAC esta con veinte peticiones diarias de apoyo de diferente tipo, ¿y nosotros que hacemos? Con el equipo de la secretaria que es ocho profesionales que están acá, se movilizan a las instituciones de manera inmediata.

E: ¿Cuánto personal tiene la secretaria disponible para este proyecto?

G: Acá en la planta central hay dos coordinaciones, una coordinación técnica con tres apoyos en psicología, psicopedagogía y fonoaudiología, una parte técnica que es con apoyo jurídico, apoyo digamos de sistematización de los profesionales que están en campo, estamos hablando de 6 a 8 personas con las dos coordinadoras y en campo hay 47 profesionales, 47 profesionales de apoyo para la línea intelectual, cognitiva y otras, tenemos 14 intérpretes, 5 modelos lingüísticos, 3 tiflólogos y 3 expertos en tipología, estamos hablando en total más o menos de 83 profesionales

E: ¿Y para estudiantes con coeficiente intelectual alto?

G: Talentos excepcionales hay dos psicólogas, que están digamos haciendo todo...

E: ¿Este grupo si lo están vinculado en el proceso que llevan ahora, o todavía no?

G: Si está incluido, porque el tema de discapacidad y talentos está unido a pensar de que es un monto distinto, a nosotros nos llega anualmente cincuenta millones no más para talentos, eso con cincuenta millones digamos que no se puede hacer muchas cosas, pero lo que nosotros tratamos de focalizar en el proyecto es generar digamos son talleres y estrategias, para que los docentes sepan identificar estos talentos, no centrándose solamente en el estudiante sino dejar la capacidad instalada en las instituciones educativas

E: Si “yo soy estudiante con capacidades excepcionales de una zona rural” ¿qué beneficios y como saldría favorecido?

G: Lo que ha generado digamos favorecido no, es digamos lo que se ha tratado de ver, es que estos estudiantes se les potencialice esas capacidades

E: ¿A través de qué medios?

G: A través de encuentros regionales, de eventos, de que den a conocer, experiencias significativas, concursos, eh... talleres, experiencias, encuentros regionales, digamos eso es lo que se ha dado, ¿Qué tenemos también? Que tenemos muchos reportes de talentos que realmente no son talentos.

E: ¿Quién determina si el estudiante tiene talentos excepcionales?

G: Hay una guía digamos, que determino el ministerio de educación que es un libro de orientaciones pedagógicas para identificar a los estudiantes con talentos excepcionales, en esa guía dan digamos los elementos para identificar que puede el docente identificar en el aula y como los puede potencializar, ese documento también es muy importante.

E: ¿Consideras que el grupo de estudiantes que presenta barreras de aprendizaje ha disminuido o aumentado en los últimos años?, ¿Cuál es la estadística que tú tienes por el SIMAD?

G: Eh... el SIMAD lo que nos ha permitido identificar es que, si han aumentado los reportes de estudiantes, eran estudiantes que estaban dentro de la institución educativa pero que no habían sido reportados, entonces efectivamente no es que "hayan aumentado" estaban ahí pero ahora ya se registraron en el SIMAD.

E: Podemos decir entonces que no hay estudiantes nuevos, que hayan entrado al sistema con algún tipo de inconveniente para que esas barreras sean superadas.

G: En algunos casos han aumentado, si han ingresado ¿Por qué? porque desde el 2017 yo puedo decir que en los últimos 2017 a partir de la promulgación del decreto 1421, se generó una campaña digamos de vinculación de estudiantes a la educación formal, "de estudiantes con discapacidad" es decir, se empezó abrir y hablar más de estos espacios donde los niños podrían estar en aula regular, en algunos casos si ingresaron nuevos estos niños a educación formal y en otros ya estaban ya dentro de la institución educativa solamente que no estaban registrados.

E: ¿Y cómo ha hecho secretaria de educación para registrarlos?

G: Eh... Generamos un proceso de... acompañamiento a instituciones educativas, en las cuales les hablábamos de la identificación de una discapacidad, de los procesos para que ellos ingresaran al SIMAD, de los soportes que necesitaban, uno de los problemas más grandes que teníamos por los cuales no se reportaba la población por discapacidad, es que no tenían diagnóstico clínico... al no tener diagnóstico clínico, los rectores de las instituciones educativas estaban muy prevenidos a cesar el proceso de inscripción y categorizarlos en una discapacidad, entonces lo que hicimos desde acá desde cobertura educativa fue generar y comunidades instituciones provinciales ¡claro esta!, que son como

nuestros líderes en provincias, era hablar de cómo era el proceso para la inscripción de este proceso en el SIMAD reportados con discapacidad.

**E:** Pero si no es necesario un diagnóstico clínico, ¿quién determina el tipo de discapacidad o barreras que poseen estos estudiantes?

**G:** Eh... nosotros partimos, digamos el tipo de orientación que se da a las instituciones educativas, es que debe partir de una valoración "pedagógica", una valoración pedagógica donde participan docentes de aula, comunidad educativa en general, eh... padres de familia apoyados de unos instrumentos que se han venido dando, a partir de la promulgación del **DECRETO 1421** que son el acuerdo de corresponsabilidad entre familia e institución educativa; también el apoyo de lo que digamos ven eh... en algunos estudiantes que han venido de otros procesos, "digamos rehabilitación" o que tienen otros procesos a nivel local, que han permitido que ese niño digamos como que mejore sus condiciones, "no, se le mejoren las condiciones en el contexto educativo". *(Cuando hace énfasis en digamos rehabilitación, cambia el tono de voz la funcionaria para ratificar su respuesta)*

**E:** En el SIMAD también determinamos a niños que tienen necesidad de aprendizaje, por su condición afro, por su condición como víctimas de la violencia, que de llamamos comúnmente desplazados, ¿Qué nos puedes hablar de este tema?

**G:** Ese, digamos que es una categoría que es del programa de educación inclusiva no abordamos, digamos es un tema que "yo" aborde como tal, pero si hay un profesional en cobertura educativa que se encarga de hacer el seguimiento a todos estos profesionales a todos estos estudiantes, ¡perdón!, ¿Qué hacemos? El equipo de educación inclusiva hasta ahora se ha constituido, y hablamos de estudiantes con discapacidad, poco a poco lo que queremos hacer es integrar a todas estas otras categorías y hablar de verdad de inclusión educativa, pero por ahora esta como en programas separados *(movimiento de manos ratificando que hay porciones separadas)*.

**E:** Hemos encontrado en la investigación varios documentos emanados de secretaria de educación, donde en algunos momentos hablan de inclusión educativa y luego hablan de educación inclusiva; complementando lo que dices el no estar la población afro y la población víctima de la violencia de nuestro país "desplazados". ¿Pues no hace entonces que sea una educación inclusiva como tal sino una inclusión educativa?

**G:** ¡NO!, lo que pasa es que eh... digamos que todo el tema de discapacidad siempre se abordó en la sectorial como necesidades educativas especiales, así se tomó, así formulo en el plan de desarrollo, así se venía abordando digamos para identificar este tipo de población que tenía solo discapacidad, nosotros en un ánimo de hablar de educación inclusiva, empezamos a trabajar, hablar de digamos, de no verlos como una población con una discapacidad apartada, sino como parte del aula regular como un niño con todas sus diferencias y particularidades, sin embargo al no incluir todavía dentro del programa población afro o víctimas, entonces no podemos hablar que no es un programa ¡COMO TAL! Donde se estén incluyendo a toda la población, por eso están a parte los programas, ¿cuál es la idea de la sectorial?, digamos que ha sido una propuesta dentro de cobertura

educativa, es que podamos hablar de un programa grande de educación inclusiva, donde este todos estos actores que usted me mencionó, “pero por ahora no están en programas aparte” (la participante ratifica sus respuestas con movimientos de las cejas, y tono de voz un poco más alto para darle firmeza a su respuesta).

E: Hemos encontrado varios colegios, el caso de rancho grande Rondón, donde definitivamente una persona que tenga barreras para la movilidad, sería imposible que estudiara allá, porque hay que subir ochenta o noventa escalones de la carretera hasta el colegio, como hemos encontrado colegios bien organizados en sus rampas, en su planta física, en los ajustes razonables como es el colegio técnico de Jenesano, sin embargo lo que observamos en investigación de la provincia de Márquez, la mayoría de colegios no cuenta con los ajustes razonables para hacer este tipo de educación inclusiva, ¿hay algún presupuesto, a futuro pensado algo desde secretaria de educación para poder derribar estas barreras?

G: “Si” no solamente son barreras que existen en la provincia, son barreras que existen en la mayoría de provincias del departamento, la infraestructura de las instituciones educativas no fue pensado diseño universal, entonces al no pensarse así, tenemos muchos problemas de acceso, de acceso físico, ¿Cómo hemos manejado esto, digamos de una manera digamos haciendo los ajustes?, es proporcionando, digamos que los estudiantes de movilidad física estén en el primer piso, haciendo ajustes internos ¿Por qué? Porque en este momento digamos no hay recursos para hacer estos cambios en estas instituciones educativas, eh... ¿Que hicimos, digamos que se ha pensado?, todas las instituciones educativas que están en proceso de construcción están bajo el enfoque diseño universal del aprendizaje, ósea de los proyectos infraestructuras que se han adelantado en últimos tres años está incluido este proceso, y digamos que no van a tener este problema que van a tener todas estas instituciones educativas, ¿Qué pensamos? Porque nosotros tenemos un plan de implementación progresiva, el cual nos da elementos, como una carta de navegación para invertir el recurso que se nos asigna para atender los estudiantes con discapacidad, este año no lo proyectamos, ¿pero si a futuro proyectamos hacer una inversión en este tipo de necesidades!, pero más de “acceso a la información, de acceso digamos que no solo a estructura física, sino con diseño universal para el aprendizaje dentro de la institución educativa” (la funcionaria realiza preguntas donde ella misma las contesta para profundizar con la respuesta)

E: ¿Tú consideras que los docentes de Boyacá especialmente la provincia de Márquez, donde se está abordando la investigación, tienen la capacitación, el material didáctico y las adaptaciones necesarias para la correcta atención de los estudiantes con barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos?

G: Estamos trabajando en eso, ósea yo pienso que la secretaria de educación ha dado muchos elementos para que los docentes se a... digamos entiendan esta transformación en la educación.

E: ¿Cómo cuáles?

G: Eh... hemos hecho capacitación por ejemplo con el INSOR, en alianza con el INSOR en lenguaje de señas Colombiana, que es algo que muchos profesores están interesados en aprender lengua de señas, están motivados en en... así no tengan estudiantes en su aula con discapacidad auditiva, ellos son conscientes que deben prepararse porque en algún momento va a llegar un estudiante con esta discapacidad; también hemos hecho capacitación en alianza con el INCI, el cual nos ha dado todas las adaptaciones curriculares para que los docentes tengan los elementos, para hacer flexibilización en el aula y puedan dar, digamos rompan esas barreras en el aula con estudiantes de discapacidad visual; entonces realmente yo creo que hemos trabajado en proceso de capacitación donde se han beneficiado muchos docentes; también en el marco del plan territorial en la formación docente, eh... el año pasado hicimos proceso de capacitación con la UNAD en la cual se trabajó todo este tipo de eh... se identificaron todos los tipos de discapacidad que se pueden presentar en el aula, y las estrategias que deben adoptar los docentes, adoptar para romper las barreras en las instituciones educativas. ¡Muchos docentes tienen la energía de hacerlo, muchos docentes realmente quieren aprender tienen toda la voluntad!, pero hay otros docentes que realmente les ha costado trabajo acercarse a sus estudiantes, pero pues como en educación son transformaciones culturales, que poco a poco esperamos ir rompiendo

E: ¿Cuál es la actitud del docente, frente a estos cambios y a estos procesos de inclusión?

G: Yo puedo decir la mayoría de los docentes ha sido positiva, muchas de las actitudes de los docentes frente a esos procesos se asusta, es decir son docente, y hablamos de docentes que llevan mucho tiempo trabajando en educación y que no habían tenido en el aula estudiantes con discapacidad, y de un momento, llega un estudiante al aula y chocan no saben cómo manejarlo, porque no fueron formados para eso, ese es otro tema del cual también estamos manejando, y es ¿Cómo se rompe la formación?, digamos cuando ellos estuvieron en la universidad no recibieron las orientaciones, y llegaron a las instituciones educativas y entraron en shock, pero pienso que cuando se les ha dado la orientación, cuando se les ha dicho que es posible trabajar, que todos somos diversos, que cada uno de los estudiantes tiene sus potencialidades, sus debilidades que todos tenemos poco a poco ellos se van sensibilizando y van teniendo una mejor actitud

E: Pero bajo esa estrategia que tú hablas, ¿un docente que en el aula de clase tenga un estudiante con problemas auditivos y otro con problema visual tendría que aprender lenguaje de señas y braille?

G: Braille no tanto, cual es la idea de la secretaria el tema de discapacidad visual digamos, por decirlo así es más sencillo que podamos entender, que los docentes puedan entender que hay múltiples formas de enseñar, entonces digamos un estudiante que perdió su visión y que tiene formas digamos de expresarse en el aula está bien hay que potenciarlo, tenemos casos en el aula en el que el docente dice, "voy hacer la evaluación escrita ¿Cómo hago con este estudiante?" pues pues hágasela oral (risas de ironía), son cosas así muy sencillas que se pueden ir transformando en el aula, de lenguaje de señas es un poco más complicada, la población con discapacidad auditiva es una población

E: ¿es mayor?

G: Tenemos en este momento con reporte en SIMAD 39 estudiantes con discapacidad auditiva en los 120 municipios certificados del departamento, es un poco complicado porque no todos los docentes saben lenguas de señas, desde el proyecto de educación inclusiva se contrataron los apoyos para esos estudiantes, pero no es de manera permanente es itinerante, entonces no lo tienen todo el tiempo, pero efectivamente es algo digamos “no tenemos el presupuesto, no nos alcanza para todos los estudiantes”, una estrategia que nos plantea el ministerio, es focalizar, esta población se puede focalizar se puede ofrecer una oferta bilingüe cultural, donde se puedan ellos concentrar en un solo lado y tengan profesores

E: ¿pero la ruralidad?

G: ¿exacto a eso voy! Y es algo que también es un llamado a las políticas nacionales, no porque ruralidad del departamento no nos permite focalizar a la población en un solo lugar

E: Bajo el concepto de educación inclusiva generado por Hecheita y las Naciones Unidas, dice que se le debe dar todos los ajustes razonables legalmente como dice Ignacio Campoy, para que esas personas alcancen el mismo nivel de equidad, ¿no han considerado que sería muy importante tener personal de apoyo dentro del aula de clase, que sea permanente en los casos que se necesita?

G: Ese sería el ideal, pero realmente dentro del plan de implementación progresiva que se proyectó en la secretaria ¿fue imposible!, es decir nosotros hablamos de una política nacional de profesionales de apoyo, pero realmente no tenemos recursos nuevos, no tenemos recursos adicionales para hacerlo, nosotros tenemos 254 instituciones educativas, solamente tres instituciones no reportan estudiantes con discapacidad, entonces estamos hablando que casi todas las instituciones tienen reporte, significaría que tenemos que contratar 254 profesionales y el recurso que hasta el momento nos asigna la nación, ¿no es suficiente para eso”

E: Secretaria de educación tiene alguna estadística, de los estudiantes que entran y que salen del sistema educativo de estos estudiantes de barreras o posible vulneración de sus derechos, que ha pasado según el SIMAD, ¿se han retirado? ¿Continúan? ¿Cuál es la estadística?

G: Nosotros hemos tratado de hacer seguimiento de los estudiantes digamos cuando se gradúan

E: No, internamente por ahora lo que es básica y secundaria

G: Cuando entran los estudiantes, nosotros tenemos un reporte que se llama ruta de tránsito armónica, ese reporte nos lo da bienestar familiar, bienestar familiar nos dice “bueno secretaria de educación, este para el siguiente año van a entrar tantos niños de educación formal con discapacidad, entonces necesitamos que se haga un proceso de

garantía que ellos van a continuar con su proceso educativo”, ¿nosotros que hacemos? Nosotros hacemos ese tránsito, es decir buscamos eh... bueno estamos en un proceso también en el que se nos entrega un reporte pedagógico, hasta el momento no se nos ha entregado solo como una cifra un número de estudiantes, nosotros identificamos a la zona si están en... digamos si están en Jenesano en el SIG de Jenesano, pues sabemos que va a entrar a la institución educativa más cercana de Jenesano, y hacemos el proceso de bienvenida y acogida donde él tiene que identificar, y su familia identifica digamos el aula, los docentes que vayan conociendo y que la transición sea paulatina, que no sea tan traumática para digamos estudiantes con discapacidad intelectual, que les cuesta un poco de trabajo hacer estos cambios de contexto de compañeros, de docentes entonces tiene que ser paulatino, ese seguimiento lo hacemos en apoyo con el programa de cobertura educativa también, que es de primera infancia, hacemos seguimiento finaliza de año y al inicio de año escolar y durante el tránsito de año a año, estamos pendiente del reporte de SIMAD ¡cambia todo el tiempo!, mes a mes cambia

E: ¿pero ese reporte informa?

G: Hay deserciones

E: ¿Hay deserción de estudiantes?

G: Si (*movimientos de afirmación*)

E: ¿son deserciones justificables de esta población?

G: No, la mayoría que pasa, estos estudiantes que se retiran del sistema van a otras secretarías de educación, ¡no hay retiro! Digamos que la mayoría de los rectores nos tienen que hacer ese reporte.

E: ¿pero, no hay estudios de estos estudiantes que, al ingresar a la institución educativa, sufran por circunstancias que afecten su convivencia y terminen retirándose de la institución?

G: Mmm no, de eso no tenemos un estudio y un seguimiento caso a caso, de eso no... lo que sí podemos hacer seguimiento es que, si se retira de una institución educativa, tenemos que hacer seguimiento que este en otra institución educativa.

E: ¿y si no se encuentra en una institución educativa?

G: Tenemos que hacer, contacto, remisión con bienestar familiar, comisarías de familia para que hagan seguimiento para ver que paso con este estudiante, muchas de esas situaciones se manejan dentro de los comités municipales de discapacidad, donde si salió de esta institución educativa deben garantizarse el derecho de la educación en otra institución.

E: Frente a los estudiantes que se han graduado ¿Qué seguimiento se les tiene, han ingresado a la educación superior, por ejemplo, al Sena?



G: Nosotros tenemos un proceso en el marco de comité departamental de discapacidad con SENA, específicamente con el Sena, este año estamos empezando con universidades, pero si con el SENA podemos ver que estudiantes ingresan a educación por el trabajo

E: ¿Y el porcentaje?

G: Porcentajes exactos no tenemos, en este momento estamos hablando ¿no, o te podría decir!

E: El objetivo de la educación es preparar a los estudiantes para la vida, ¿Qué pasa con aquellos que salen de la educación media y no ingresan a educación superior? ¿Se van a al trabajo formal, a las fincas a colaborar con sus padres?

G: Eh... zonas rurales trabajan con sus padres, o están en oficios, hay muchos municipios de los cuales el sub proceso educativo estuvo acompañado de educación para el trabajo, entonces se enfocaron en un oficio y lo desempeñan en su municipio en un oficio particular

E: Frente al proceso de ingreso a los menores con algún tipo de discapacidad, barreras del aprendizaje o vulneración se sus derechos ¿existe algún proceso de alistamiento a la institución, pero sobre todo al estudiante y a los padres de familia al proceso?

G: Esto lo estamos trabajando desde el proceso de transito armónico, en unas instituciones educativas se ha dado de una mejor manera que en otras, yo no puedo hablar que todas las instituciones reciban igual

E: ¿Es decir no hay algo estándar, una ruta?

G: Si hay una ruta, esa se llama la ruta de transito armónico, es la ruta de bienvenida de los estudiantes, esta se hace en el marco de la educación inclusiva se hace con todos los estudiantes, es decir los estudiantes que llegan a la educación, que son nuevos que llegan a la institución educativa debe haber un proceso de bienvenida.

E: ¿Pero es para ellos o para todos?

G: Para todos

E: pero en especial para los estudiantes que ingresan a este proceso, ¿no hay algo específico inclusive con la familia?

G: digamos que en la ruta de transito armónico, es un documento que esta, es un documento nacional, es un documento publicado por el ministerio se incluye a todas las poblaciones: se hace mención a población afro, a población víctimas, a población con discapacidad.

E: ¿en el departamento poseemos ROM?

G: ¿ROM? No, no creo que no, no acá no está reportado, no lo tengo claro, no creo que no

**E:** ¿Cómo funcionaría de secretaria de educación que concepto tienes acerca del proceso de inclusión que se lleva realizando con los estudiantes de discapacidad, barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos?

**G:** Yo pienso que en estos... desde la promulgación del decreto 1421, se ha logrado muchas cosas, digamos que es algo muy chistoso pero si, nos obligó este decreto nos obligó a **repensar** la educación inclusiva, a repensar la condiciones de los estudiantes con discapacidad en el aula y así como se nos dinamizó a nosotros como funcionarios, nos hizo pensar, a trabajar en equipo, nos hizo construir un plan diferente de atención, también ha hecho pensar de otra manera a los docentes de aula, entonces realmente pienso que se han logrado muchas cosas en materia de educación inclusiva eh... hemos notado que los docentes entienden más de la diversidad, de que deben existir diferentes formas de enseñar que existen diversas formas de enseñar de aprender y creo que poco a poco hemos logrado cambios significativos en las instituciones educativas.

**E:** ¿Existen sugerencias de algunos docentes donde afirman que la atención de estudiantes de discapacidad, barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos en el aula de clase hace que se le reduzca el tiempo a el otro grupo de estudiantes por no tener una persona de apoyo que este colaborándole al docente en esta gestión?

**G:** Sí, es mucho el malestar realmente porque los docentes no estaban digamos, que el enfoque que llegaban a las aulas era que preparaban una clase y eran para todos, "yo preparo un plan de aula y es para todos y todos tienen que seguir al pie de la letra digamos que esas condiciones que se planearon dentro del aula" cuando se les hablo de que todos éramos diferentes y que se debían buscar múltiples formas de aprender, pues fue un choque duro para los docentes, eh... muchos docentes les costó mucho hacer este proceso, pero pienso que lo han intentado, es decir ellos han intentado jugar con que el PIAR, porque eso es obviamente mucho más trabajo eh... es difícil para los docentes hacer planeación educativa para todos los niños del aula y hacer el plan individual de ajuste razonables para los estudiantes con discapacidad, eh... pero es un proceso que se ha venido apoyando con los profesionales en campo, son 47 profesionales en campo que se está rotando por todas las instituciones educativas y que les están orientando a los docentes de cómo hacer estas flexibilizaciones curriculares y poco a poco que sea parte de la dinámica del aula

**E:** ¿Que consideras que pueda pasar con todo ese proceso de educación inclusiva en la provincia de Márquez del departamento de Boyacá?

**G:** Pues, así como en esta provincia y como en todas las provincias, pienso que los docentes tienen la voluntad de aprender, ellos en muchas ocasiones nos han pedido capacitación, elementos, material didáctico, recursos para que ellos puedan trabajar dentro del aula, más que todo en zonas rurales, ;bueno Boyacá todo es rural! Y nosotros pues paulatinamente hemos brindado estos elementos para que poco a poco se transformen la educación en este departamento.

**E:** Te agradecemos, ¿tú nos autorizas para que esta grabación sea utilizada con fines netamente académicos?

**G:** ¡Claro que sí!, desde que sea para la investigación y para construir nuevas ideas, nuevas estrategias para mejorar todo este proceso de educación inclusiva

**E:** Muchas gracias

## Anexo 10. PM. 1

**Entrevista: Madre de un estudiante en el colegio de Tibaná (P. 1.)**

E: Investigador

Año de la entrevista: 2019

Duración: 2:28 minutos

**Observación:**

El tono de voz del participante es bajo para la grabación, en algunas partes murmuraba en sus respuestas, al responder inicialmente por los nervios el P. 1 sonreía y reía lo cual provoco pausas en sus respuestas, el tiempo de estas fue corto debido a lo breve que fue la contestación de las preguntas.

La mirada del participante en unas preguntas refleja inseguridad lo cual se denota al esquivar la cámara, este tuvo contacto visual con el E en algunas partes, por lo general su mirada siempre estuvo situada en el piso, ya finalizando la entrevista el participante se sintió más cómodo lo cual se percibió al argumentar mejor sus respuestas.

E: Buenos días ¿me recuerdas tu nombre?

P. 1: P.1.

E: ¿Dónde nos encontramos?

P. 1: en la institución educativa Gustavo Romero Hernández

E: Ok, ¿tú tienes niños o niñas estudiando aquí en el colegio?

P. 1: Si señor

E: Ok ¿qué sede es esta?

P. 1: La sede central

E: La sede central ¿Que sabe usted de la educación inclusiva?

P. 1: ¿inclusiva? Mmmmm Ni idea (risas) no se

E: Ok, ¿Usted considera que aquí en la institución permite el ingreso al colegio, de niños y niñas con barreras del aprendizaje?

P. 1: Si

E: Si, ok y ¿Qué opina usted de eso?

P. 1: Muy bueno

E: ¿De qué manera considera usted que influye en la institución la presencia de estos estudiantes?

P. 1: Pues porque no se les debe negar el deber de estudiar, todos tienen los mismos derechos

## Anexo 11. PM. 2

**Madre de familia, institución de Boyacá-Boyacá (P.2.)**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 2:10 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es adecuado para la grabación, la madre de familia posee inseguridad al responder las preguntas, por los nervios que acompañaban a la participante en varias ocasiones tomaba pausas.

La participante miraba fijamente al E, aunque mostraba inseguridad por la forma de mirar, la madre de familia se movía intermitentemente en señar de sus nervios, al final de la entrevista sintió comodidad y sonreía.

E: ¿Buenos días tu nombre?

P. 2: P. 2.

E: ¿dónde nos encontramos?

P. 2: En el colegio, departamental de Boyacá

E: ¿Qué sede?

P. 2: Eh... como es principal

E: Hoy es 12 de junio del 2019 ¿Sabe usted que es la educación inclusiva?

P. 2: ... *(movimiento horizontal de la cabeza, con cerradura de labios)*

E: ¿No sabe?

P. 2: No señor

E: ok ¿Usted cree que la institución educativa donde estamos, permite el ingreso de niños con barreras de aprendizaje, que tienen dificultades físicas o necesidades especiales?

P. 2: ¡sí, aquí hay! *(movimiento vertical de la cabeza en forma positiva)*

E: ¿Y de qué manera considera usted que influye que esos niños estén en el colegio?

P. 2: .... Pausa.... *(la madre de familia sube las cejas y hombros en señar de no saber contestar esa pregunta)*

E: ¿Positiva o negativamente?

## Anexo 12. PM. 3

**Madre de Familia, del colegio José Cayetano Vásquez, Ciénega. (P. 3)**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019. Duración: 3:56 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la madre de familia se muestra nerviosa en la entrevista, puesto que no está acostumbrada a la cámara, por tal razón mueve su cuerpo constantemente. A pesar de los nervios la madre de familia utiliza buena vocalización, en algunas varias ocasiones se ríe o sonríe para describir sus nervios.

La mirada del participante refleja su inseguridad, la mayoría del tiempo no mira fijamente a la cámara, posee poco contacto visual con el E, solo al terminar sus respuestas y cuando el E inicia la pregunta; en algunas ocasiones realiza una pausa para pensar su respuesta.

E: Buenos días P. 3: Buenos días profe ¿cómo estás? E: Bien, ¿tu nombre? P. 3: P. 3.

E: ¿Eres madre de familia de algún chico? P. 3: Sí, tengo una hija en grado primero

E: ¿Que colegio es este?

P. 3: José Cayetano Vásquez

E: ¿Sede?

P. 3: Cebadal

E: Vamos hacer una entrevista aquí en el patio, para preguntar sobre unos temas para una investigación ¿tu autorizas que publiquemos esto?

P. 3: Eh... sí claro, no hay problema

E: ¿Qué sabe usted sobre la educación inclusiva?

P. 3: La educación inclusiva, pues no se mucho, pero suena a que debe ser una educación que deben recibir todos los niños, debe estar incluidos todos *(la madre de familia realiza lenguaje corporal, mueve todo su cuerpo por pena a la cámara, pero cuando dice "todos los niños" realiza movimientos con sus manos)*

E: ¿Y dónde escuchaste eso?, ¿quién te dijo?

P. 3: Eh... pues sinceramente es un concepto que me viene a la cabeza en este momento *(risas, la participante mueve su cabeza y manija buen lenguaje corporal)*

E: ¿Considera usted que este colegio recibe niños que tengan barreras de aprendizaje o que están en posible vulneración de sus derechos o más bien dicen no, no ingresan ningún tipo de esos estudiantes?

## Anexo 13. PM. 4

**Madre de Familia, Rondón, I.E. Rancho Grande.**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 4:26 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, la madre de familia utilizó siempre lenguaje corporal, con sus manos y su cabeza, en algunas ocasiones mostraba el colegio para afianzar su respuesta.

La mirada del participante refleja su seguridad, mirando fijamente al E todo el tiempo, desviaba la mirada para contestar algunas de sus preguntas, pero el tiempo de desviación era lo más mínimo.

E: Bueno días, ¿cuál es tu nombre?

P. 4: Buenos días mi nombre es P. 4.

E: ¿En qué lugar nos encontramos?

P. 4: En rancho grande, es un caserío de Rondón

E: ¿Qué fecha?

P. 4: Treinta de mayo

E: ¿Tú tienes hijos estudiando en esta institución?

P. 4: Si una hija, se llama ..., y está en cuarto de primaria

E: ¿Tu autorizas para que utilicemos este video con fines investigativos dentro del proceso de mejorar la inclusión educativa dentro de la provincia de Márquez?

P. 4: Si autorizo

E: ¿Que sabe usted de la educación inclusiva y donde lo escucho?

P. 4: Bueno para mí la educación inclusiva es, precisamente tratar de incluir cierto tipo de población de pronto vulnerable o con ciertas diferencias y eso lo eh... escuchado o lo aprendí en la institución educativa

E: ¿Y considera usted que esta institución permite con facilidad el ingreso de esos niños o niñas con barreras?

P. 4: ¡Sí! de hecho la institución educativa busca eh... aumentar el número de estudiantil, entonces en realidad siempre están tratando de incluir más gente en la institución educativa

## Anexo 14. PM. 5

**Madre de familia, Turmequé (p. 5).**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 2:08 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es adecuado para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, la madre de familia utilizó siempre lenguaje corporal, con sus manos, sus ojos y cabeza.

La participante miraba fijamente al E, mostrando seguridad, la madre de familia para pensar las respuestas miraba hacia arriba para pensar su respuesta, al inicio cuando el E decía las preguntas, la madre de familia miraba hacia su alrededor.

E: Buenos días, ¿tu nombre?

P. 5: P. 5.

E: ¿Qué fecha es hoy?

P. 5: Cero siete, cero seis del 2019

E: ¿Dónde nos encontramos?

P. 5: En el instituto técnico industrial de turmequé

E: ¿Tu eres madre de familia de este colegio?

P. 5: Si, señor

E: ¿Tienes hijos en que cursos?

P. 5: Octavo A

E: ¡Oh que chévere!, cuéntame una cosa, ¿qué sabe usted de la educación inclusiva?

P. 5: Sé que es para personas eh... especiales *(la participante, mira hacia arriba para contestar la pregunta)*

E: ¿Y dónde lo escuchaste?

P. 5: En el colegio, porque no lo sabía *(sonríe y utiliza lenguaje corporal con los lóbulos de los ojos)*

E: ¿Considera usted que el colegio permite el ingreso de personas con alguna discapacidad, barreras de aprendizaje o alguna dificultad?

P. 5: ¡Si señor!, acá en el colegio si

E: ¿Y de qué manera considera usted que influye en la institución la presencia de estos estudiantes?

P. 5: Porque nos sensibiliza.... Y sensibiliza a los demás estudiantes *(la participante mira hacia arriba para contestar la pregunta)*

E: ¿Cree sumercé que la institución educativa tiene la capacitación, material didáctico y adaptaciones necesarias para la correcta atención de estos estudiantes?

P. 5: Pero... algunas cosas les hace falta, pero pues los profesores, o el colegio lucha con lo que tiene *(la madre de familia usa lenguaje corporal, mueve su cuerpo para estabilizarse)*

E: ¿Y tú crees que la institución educativa realiza actividades que fomentan el respeto a la diferencia?

P. 5: Sí. *(la participante mueve su cabeza verticalmente con motivo de afirmación a su respuesta)*

E: ¿Que le han comentado sus hijos que estudian en la institución frente a estos niños o niñas que tienen barreras de aprendizaje?

P. 5: Eh... mi hijo alguna vez me dijo que ellos transmitían mucho la energía *(sonrisas)*

E: ¿Y usted permite que sus hijos compartan con ellos?

P. 5: ¡Si claro!

E: ¿Considera que la institución educativa forma y da las bases para la vida?

P. 5: Sí, da las bases. *(la participante mueve su cabeza verticalmente con motivo de afirmación a su respuesta)*

E: ¿Si y a los estudiantes con barreras de aprendizaje?

P. 5: Sí, ¡claro!

E: ¿Sabe usted que ha pasado con los ex alumnos de esta institución que presentaban barreras de aprendizaje, que ya se fueron del colegio?

P. 5: Pues la verdad no se, ni idea *(la participante mueve su cabeza verticalmente con motivo de negación a su respuesta)*

E: Le agradezco, ¿me autoriza para poder publicar la entrevista con fines de investigación educativa?

P. 5: Bueno sí señor.



## Anexo 15. PM. 6

**Madre de familia, Jenesano (P. 6).**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 1:58 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es muy bajo y enredado para la grabación, no hay seguridad al responder las preguntas.

La participante miraba hacia otras direcciones diferentes a la cámara.

E: Buenos días, ¿tu nombre?

P. 6: P. 6.

E: ¿Qué fecha es hoy?

P. 6: junio 12 de 2019

E: ¿Dónde nos encontramos?

P. 6: En la Institución educativa Técnico de Jenesano.

E: ¿Tienes hijos estudiando en este colegio?

P. 6: Si, como no.

E: ¿Tienes hijos en que cursos?

P. 6: 7

E: ¿qué sabe usted de la educación inclusiva?

P. 6: Si

E: ¿Y dónde lo escuchaste?

P. 6: En el colegio en una reunión.

E: ¿Considera usted que el colegio permite el ingreso de personas con alguna discapacidad, barreras de aprendizaje o alguna dificultad?

P. 6: Claro que si

E: ¿Y de qué manera considera usted que influye en la institución la presencia de estos estudiantes?

P. 6: los apoyan.

E: ¿Cree sumercé que la institución educativa tiene la capacitación, material didáctico y adaptaciones necesarias para la correcta atención de estos estudiantes?

P. 6: No sé.

E: ¿Y tú crees que la institución educativa realiza actividades que fomentan el respeto a la diferencia?

P. 6: De pronto.

E: ¿Que le han comentado sus hijos que estudian en la institución frente a estos niños o niñas que tienen barreras de aprendizaje?

P. 6: Igual, nada.

E: ¿Y usted permite que sus hijos compartan con ellos?

P. 6: Pues toca.

E: ¿Considera que la institución educativa forma y da las bases para la vida?

P. 6: como que sí.

E: ¿Sabe usted que ha pasado con los ex alumnos de esta institución que presentaban barreras de aprendizaje, que ya se fueron del colegio?

P. 6: eso si no se

E: Le agradezco, ¿me autoriza para poder publicar la entrevista con fines de investigación educativa?

P. 6: Ta bueno.

## Anexo 16. PM. 7

**Padre de familia, Institución Educativa Agropecuaria De Viracachá (P. 7).**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 3:31 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, el padre de familia muestra lenguaje corporal adecuado, a pesar de mostrar nervios, el participante muestra buena vocalización, en algunas partes sonríe y realiza movimientos con su cuerpo.

En algunas ocasiones no mira fijamente a la cámara, posee buen contacto visual con el E, al realizar pausas para contestar mira hacia los lados demostrando pensar su respuesta; en las dos veces que realizó una pausa frunció el ceño.

E: Buenos días ¿tu nombre?

P. 7: P. 7 Silva, buenos días

E: Don P. 7 ¿dónde nos encontramos?

P. 7: Aquí en la Institución Educativa Agropecuaria De Viracachá

E: Hoy estamos a 12 de junio del 2019

P. 7: Sí, señor

E: ¿Qué sede es esta?

P. 7: Sede central

E: Sumercé, ¿qué sabe de la educación inclusiva?

P. 7: .... Eh.... Educación inclusiva, entiendo para mi entiendo, eh... pues es donde como dijéramos, no se excluye a negros, blancos, mejor dicho, eso es una cuestión que es, eh.... Para Raimundo y todo el mundo en otras palabras *(el padre de familia, tiene lenguaje corporal con su cabeza)*

E: ¿Y dónde le han informado de esos temas?

P. 7: Pues que aquí se tiene esos conocimientos *(al enfocarse en la palabra aquí, mueve su cabeza verticalmente para asimilar su lenguaje corporal)*

E: Ok, ¿usted tiene hijos estudiando acá verdad?, ¿en qué cursos?

P. 7: Sí señor, eh... hay una chica q está haciendo once

E: ¿Considera usted que la institución educativa permite el ingreso de niños y niñas con barreras de aprendizajes o que tienen algún tipo de dificultad?

P. 7: Sí, entra todo el mundo

E: ¿Y de qué manera considera usted que influye dentro de la institución la presencia de estos estudiantes con barreras del aprendizaje o posible vulneración de los derechos?

P. 7: Emmm (al no contestar, el participante mueve su cuerpo describiendo el no entender la pregunta)

E: ¿Influye en algo tener los chicos acá en el colegio?

P. 7: Pues de pronto alguna (tono de voz bajo y desviación de la mirada), al menos a darle una capacitación si no tienen si.... Enfocarlos a la comunidad si no tienen (movimiento de afirmación en la cabeza, de arriba hacia abajo) se familiaricen, se unten de pueblo. (el termino familiaricen junta realiza movimientos con sus manos para describir el termino)

E: ¿Cree que la institución educativa tiene la capacitación, material didáctico y adaptaciones necesarias para la correcta atención de estos estudiantes?

P. 7: Clarooooo (movimiento vertical de su cabeza afirmando la respuesta)

E: ¿La institución educativa realiza actividades que fomentan el respeto a la diferencia?

P. 7: ....

E: El respeto a que somos diferentes, el respeto a los blancos, negros, a que todos somos iguales

P. 7: Ah, sí, sí claro sí.

E: ¿Que les han comentado sus hijos de la institución frente a los niños y niñas con barreras del aprendizaje o que tienen posible vulneración de los derechos?

P. 7: Eh... ¿vulneración se llama?

E: Vulneración es, por ejemplo, los que han sido sacados de su territorio por problemas violentos.

P. 7: Ah no me han comentado (movimiento de negación con su cabeza)

E: O si estudian con niños que por ejemplo tengan alguna discapacidad que se siente estar con ellos en el colegio, que le han comentado los niños

P. 7: Pues, la diferencia no es tanta, pues, el ambiente tampoco es.... El mismo eso no cambia nada, pues de pronto el aprendizaje del muchacho del de la incapacidad, pero... Pero el ambiente físico es el mismo (movimientos corporales para describir su respuesta)

E: ¿Y usted permite que sus hijos compartan con esos niños?

P. 7: Pues ¡claro! Porque eso es fami fam familiarización

E: ¿Y usted considera que aquí en la institución educativa les dan las bases para que esos niños tengan un proyecto de vida más agradable?

P. 7: ¡Claro!... si, sí claro

E: ¿Sabe usted que ha pasado con los ex alumnos que han tenido barreras del aprendizaje o discapacidades?

P. 7: Noooo... mmmm pues hay de todas maneras aquí salen y si son discapacitados, eh... si tienen esos problemas se salen al campo, se salen a trabajar se dijo, "como dijo Jorge Velosa, a trabajar se dijo" ja ja ja (*el padre de familia utiliza lenguaje corporal con su cabeza y al nombrar la frase del músico sonríe y después ríe*)

E: Don P. 7 ¿sumercé autoriza esta entrevista para que sea utilizada con fines netamente académicos?

P. 7: Pues claro sumercé, pa las que sea

E: Muchas gracias muy gentil

## Anexo 17. PM. 8

**Padre de familia, Umbita Instituto agropecuario. (P. 8).**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 2:54 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es adecuado para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, el padre de familia utilizó siempre lenguaje corporal, con sus manos, sus ojos y cabeza.

El participante no miraba fijamente al E, pero aun así mostraba seguridad, el padre de familia solo veía a la cámara para contestar las preguntas y siempre permaneció con la cabeza ceñida para escuchar mejor al E.

E: Buenos días, ¿en qué fecha estamos?

P. 8: Estamos a 10 de junio

E: ¿Dónde nos encontramos?

P. 8: En la institución educativa agropecuaria de Umbitá Boyacá

E: ¿Qué sede?

P. 8: Esto es Sede central o sede principal.

E: ¿Usted tiene hijos en este colegio?

P. 8: ¡Tuve! Ahora no tengo

E: ¿En qué grados ellos estuvieron en este colegio?

P. 8: De sexto a once

E: ¿En qué época?

P. 8: Hace.... Aproximadamente unos siete años

E: ¿Usted ha escuchado algo de la educación inclusiva?

P. 8: ¡No mucho! *(el padre de familia utiliza lenguaje corporal, moviendo su cabeza horizontalmente para corroborar su respuesta negativa)*

E: ¿Considera usted, que esta institución permite el ingreso de niños y niñas con barreras del aprendizaje o que tienen algún tipo de vulneración de sus derechos?

P. 8: Claro, se les permite, es público *(moviendo su cabeza verticalmente para corroborar su respuesta positiva)*

E: ¿Y de qué manera considera usted que influye esto en la institución la permanencia de estos chicos o chicas dentro del aula de clase?

P. 8: ... Yo creo que con la motivación de los docentes que les dictan a ellos clases.

E: ¿La institución realiza actividades que fomenten el respeto a la diferencia?

P. 8: Si se les hace escuelas de padres, se les inculca, también la formación, si

E: ¿Cree usted que la institución educativa tiene la capacitación, material didáctico, adaptaciones para la correcta atención de estos estudiantes dentro de la institución?

P. 8: Creo que no mucho *(el padre de familia utiliza lenguaje corporal, moviendo su cabeza horizontalmente para corroborar su respuesta negativa)*

E: ¿Usted permite que sus hijos jueguen y compartan con los niños que tienen barreras del aprendizaje?

P. 8: Si claro, es una forma de que ellos se vinculen, que estén relacionado con todos los compañeros con todo el estudiantado, *el participante mueve sus manos para darle mas firmeza a su respuesta utilizando lenguaje corporal.*

E: Y ¿qué le han dicho sus hijos de compartir con ellos?

P. 8: Si pues, ellos son dos hijas, pero ellas se sienten gratas... compartiendo con las gentes que tienen problemas de aprendizaje.

E: ¿Considera usted que la institución educativa da las bases, para que todos absolutamente todos los estudiantes inclusive los que tienen barreras de aprendizaje, generen una vida mejor?

P. 8: ¡Si claro! *(moviendo su cabeza verticalmente para corroborar su respuesta positiva)*

E: ¿Sabe usted que ha pasado con los ex alumnos, de barreras de aprendizaje que han salido de esta institución, continúan estudiando o siguen en la casa?

P. 8: Algunos siguen en la casa, pero la mayoría se encuentra en la casa

E: Haciendo labores del agro

P. 8: Si, haciendo labores del campo

E: Le agradezco muy gentil, ¿autoriza usted que esta entrevista sea trabajada con fines netamente académicos?

P. 8: ¡Si claro que si!

E: Gracias

## Anexo 18. D.9

**Profesor: D. 9.**

**Entrevistador: E**

**Año de la entrevista:** 2019

**Duración:** 3:56 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, el docente muestra lenguaje corporal adecuado, aunque posee movimientos de todo su cuerpo por los nervios que posee, a pesar de esto el participante utiliza buena vocalización, en algunas varias ocasiones sonríe para describir sus nervios, al inicio de la entrevista el docente denota muletillas.

La mayoría del tiempo no mira fijamente a la cámara, posee poco contacto visual con el E, solo al terminar sus respuestas y cuando el E inicia la pregunta; en algunas ocasiones realiza una pausa para pensar su respuesta, debido al clima, el docente mueve los parpados por molestias en los ojos.

**E:** Buenos días ¿nos encontramos con el profesor?

**D. 9:** D. 9.

**E:** Profe ¿en qué parte nos encontramos en este momento?

**D. 9:** En la Institución Educativa de Boyacá-Boyacá

**E:** ¿Fecha?

**D. 9:** Hoy es 12 de junio

**E:** ¿Cuánto lleva desempeñando su cargo como docente en esta institución?

**D. 9:** Llevo aproximadamente tres años

**E:** ¿En sus grupos tiene estudiantes con barreras del aprendizaje o posible vulneración de sus derechos?

**D. 9:** ¡Sí señor!

**E:** ¿Y qué pinta usted del ingreso de estos estudiantes con barreras del aprendizaje al aula de clase?

**D. 9:** Pues que, mmm debemos tener mmm la pedagogía adecuada para tratar estos chicos con vulnerabilidad porque pues, de acuerdo a la educación física pues con el he trabajado bien, pues lo coloco como tutor también, que haga de docente, eh... trabajamos la



natalidad, el me colabora traba con los chicos. *(el docente tiene lenguaje corporal al inicio para describir su respuesta, mueve su cabeza y las extremidades superiores)*

E: ¿Cuál es la percepción que tiene usted, de la educación inclusiva desde su aula de clase?

D. 9: Desde mi aula de clase, pues no es una barrera de discapacidad, sino que debemos buscar estrategias metodologías para poder llevar al chico a la cima

E: ¿Considera que se tiene la capacitación, material didáctico, y adaptaciones necesarias para la correcta atención de estos estudiantes dentro del aula de clase?

D. 9: No señor, toca con recursos del propio docente

E: ¿El tiempo que le dedica usted a los estudiantes con barreras del aprendizaje o posible vulneración de los derechos, hace que su labor con otros estudiantes disminuya?

D. 9: Pues sí, si disminuye porque a veces no le dedica uno todo el tiempo correcto a ellos ¿sí? Entonces pues hace que se distraigan *(el docente no fija la mirada al E ni a la cámara)*

E: ¿Creé usted que los conocimientos y habilidades que les enseñan a estos chicos les van a servir para desenvolverse en la sociedad, para su diario vivir?

D. 9: Sí señor, en el mañana sí, eso es de acuerdo a la perspectiva de cada docente y la decisión que tenga cada docente para enseñar y orientar pedagógicamente su discapacidad

E: ¿Tiene usted conocimiento de algún ex alumno que haya salido de esta institución con ese tipo de discapacidad, que ha pasado con ello?

D. 9: No señor. *(el docente utiliza lenguaje corporal, mueve su cabeza horizontalmente para afianzar su afirmación y sonríe al final)*

E: ¿Que le hace falta a la educación inclusiva profesor?

D. 9: Mas material y mmm recursos y capacitación

E: Muchas gracias, ¿Autoriza usted que usemos esta entrevista con fines netamente académicos?

D. 9: Si.

## Anexo 19. D.10

**Docente: D. 10.**

**Entrevistador: E**

**Año de la entrevista: 2019**

**Duración: 4:55 minutos**

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, la docente utiliza buena vocalización, lo que hace que haya lenguaje corporal adecuado, ella mueve sus manos para expresar mejor sus respuestas, aunque por los nervios la docente al inicio tiene su mano en su mejilla, en algunas ocasiones se ríe o sonríe para afianzar sus respuestas y tomar su debida respiración.

La mirada del participante refleja su seguridad, la mayoría del tiempo no mira fijamente a la cámara, tiene poco contacto visual con el E, su mirada se desvía no obstante pone atención adecuadamente para escuchar las preguntas.

**E:** Buenos días ¿tu nombre?

**D. 10:** D. 10.

**E:** ¿En qué fecha estamos?

**D. 10:** Eh ¿Diez de Junio? Diez de junio de 2019

**E:** ¿Lugar de la entrevista?

**D. 10:** Eh Institución Educativa Gustavo Romero Hernández, en la rectoría

**E:** Ok, ¿tu cuanto llevas desempeñando el cargo aquí en la institución?

**D. 10:** Eh, con estos 4 años

**E:** ¿En tu grupo tienes estudiantes con barreras de aprendizaje y/o vulneración de sus derechos?

**D. 10:** Eh, de barreras de aprendizaje sí, tengo niños víctimas de conflicto

**E:** ¿Y qué opina usted del ingreso de estos estudiantes con barreras de aprendizaje y víctimas del conflicto, al aula de clase?

**D. 10:** Pues no, pues es muy interesante, sobre todo porque los chicos tienen la misma capacidad que otros, y los mismos derechos que otros, que otros estudiantes en la institución. De hecho, esto fortalece, eh, el aprendizaje de otros niños en inclusión. *(la docente muestra lenguaje corporal al mover su cabeza, pone su mano en su mejilla y realiza movimientos con las cejas para fijar la terminación de su respuesta)*

E: ¿Cuál es la percepción que usted tiene de la educación inclusiva, dentro de su aula de clase?

D. 10: Bueno, eh, de pronto faltan algunas herramientas, eh, dentro de las instituciones o dentro de, de los planes que hacemos los docentes, eh, pues porque, estos niños, depende su, su necesidad educativa, eh, requieren un manejo completamente diferente. *(la docente muestra lenguaje corporal mas que todo en la parte superior de sus lobulos oculares, no quita la mano de su mejilla)*

E: ¿Consideras que tienes la capacitación, el material didáctico y las adaptaciones necesarias para la correcta atención, de estos estudiantes dentro de tu aula de clase?

D. 10: No *(al contestar esta pregunta la docente mueve su cabeza horizontalmente para describir la negación de su respuesta)*

E: Ok, ¿consideras que el tiempo que les dedicas a los estudiantes con barreras de aprendizaje y de posible vulneración de sus derechos, hace que tu labor con otros estudiantes, disminuya dentro de tu aula de clase?

D. 10: No. *al contestar esta pregunta la docente mueve su cabeza horizontalmente para describir la negación de su respuesta)*

E: Perfecto, ¿cree usted que los conocimientos y habilidades que se les enseñan en la institución educativa a los estudiantes con barreras de aprendizaje, y/o posible vulneración de sus derechos les servirá para desenvolverse en la sociedad?

D. 10: Claro que sí, claro que sí, eso hace parte de aprendizaje de los chicos, el hecho de ver a otros, otros seres humanos con capacidades diferentes y con formas de aprendizaje diferente, hace que ellos entiendan una sociedad mucho más amplia

E: ¿Usted sabe que ha pasado con los exalumnos que tenían barreras de aprendizaje en este colegio?

D. 10: Eh, de hecho, se dé ¡tres! De tres de mis estudiantes, uno que tenía condruplasia y, y no, no recuerdo cómo se llama el hecho de que él tenga una capacidad diferente, de entendimiento, él está trabajando en Tunja, y es em joven del Sena, está estudiando algo en el Sena algo relacionado con administración, allí lo han ayudado muchísimo, em, para ser jóvenes en acción, o algo así, no estoy muy clara con el programa; Armando es el que está estudiando, eh una niña que era audio, ¿no ha escuchado? Eso tiene un nombre, ahora se me olvido todo, ¡que vergüenza! pero pues, eh, es, hipo acústica, no ha escuchado, ella está por elección personal en la casa con sus papitos, ella decidió no continuar con sus estudios, eh, a nivel con otros, pero está estudiando virtual, ella está estudiando en una universidad virtual, si no estoy mal es en la UNAD, pero no estoy segura, y, eh, hay otro de los chicos que es Damián, él está en Bogotá, está trabajando en una empresa de, eh, en una empresa de textiles en Bogotá. *(la docente juega con su mano en su mejilla, cuando nombra lo que jóvenes en acción realiza movimientos de expresión corporal para describir mejor su respuesta)*

E: ¿Qué considera usted que le hace falta a la educación inclusiva?

D. 10: Eh, tener más certeza de cómo trabajar según la necesidad del estudiante, ¿sí?, porque nosotros podemos hacer, podemos estudiar el caso específico del muchacho, sin embargo, no tenemos la claridad de cómo manejarlo, o sea una hiperactividad es muy diferente a, a un niño que no escucha, ¿sí? De pronto esa capacitación, y tener la claridad de la enfermedad y como trabajarla, enfermedad en el caso de eh, de que sea una ¿Cómo se llama cuando son epilépticos? o algo así, eso, una capacitación en relación a eso, y, y de cómo manejarla de una manera más asertiva

E: ¿Cuántos años llevas en el colegio?

D. 10: (4) cuatro

E: ¿Tu autorizas que esta entrevista la podamos usar con fines netamente académicos?

D. 10: Si claro

E: ¡Gracias!

## Anexo 20. D.11

**Profesor: D. 11.**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 5:51 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, en algunas de las afirmaciones el docente mueve su cabeza horizontal o verticalmente según su criterio en la afirmación; en ocasiones el docente maneja lenguaje corporal con su cabeza y extremidades superiores para contribuir a su respuesta.

La mirada del participante refleja su seguridad, la mayoría del tiempo mira fijamente a la cámara, teniendo contacto visual con el E en la mayoría de las ocasiones de las preguntas y respuestas.

E: Buenos días hoy es 30 de mayo ¿profe cómo se encuentra?

D. 11: muy bien gracias

E: ¿su nombre?

D. 11: D. 11, soy licenciado en matemáticas y física, y soy docente en el área de matemáticas en el grado 8

E: ¿Institución educativa?

D. 11: Institución Educativa, José Cayetano Vásquez sede cebada

E: ¿profe usted tiene a cargo niños con dificultad motora, cognitiva, visual o alguna otra dentro de su aula de clase?

D. 11: a Edward Barajas, cognitivo

E: ¿Cuánto lleva usted laborando en el colegio?

D. 11: en esta sede año y medio, ¡el año pasado y este!

E: ¿Qué opina usted del ingreso de estos estudiantes con barreras o posible vulneración a sus derechos al aula de clase?

D. 11: para nosotros los docentes se me hace complicado por que nosotros no tenemos una formación para trabajar con los chicos para que mejoren ciertas cosas, pero con la ayuda del psico orientador que tenemos en la institución nos ha dado unas charlas, nos ha entregado materiales pero si es complicado, es complicado trabajar con niños, pero si me parece beneficioso ante todo, no tanto en la parte cognitiva, sino en la parte psicosocial,

ósea en esa integración me parece fabuloso porque aquí los chicos son ¡muy respetuosos! ¡lo respetan!, ayudan están pendientes y uno también es respetuoso, entonces con relación a ello me parece fabuloso. *(el docente al responder maneja un tono tranquilo, mueve sus manos para apropiarse de la temática efectivamente)*

E: ¿Cuál es su concepto de educación inclusiva?

D. 11: *(risas)* me parece fabuloso, como te digo, me parece bien, pero yo pensaría como entre otros tiempos que habían instituciones especializadas que de pronto hacen énfasis en actividades en los talentos, los dones, las capacidades que se detectan de manera más efectiva o porque son personas especializadas, ósea me parece bueno y efectivo en la parte psicosocial. *(al iniciar la pregunta el docente ríe con sarcasmo, en la parte donde describe que es bueno y efectivo maneja lenguaje corporal para su descripción)*

E: ¿considera usted que el colegio tiene la capacitación, material didáctico, y adaptaciones necesarias para la correcta atención de estos estudiantes en la institución?

D. 11: ¡No señor!, personalmente yo siempre me he quejado, que no tengo para manejar ese tipo de grupos. *(durante la pregunta el docente movía su cabeza de izquierda a derecha en sentido de negatividad en la respuesta)*

E: ¿considera usted que la secretaria de educación y también la institución educativa fomentan la educación inclusiva?

D. 11: ... *(pausa)* pues de fomentarla ¡sí!, porque pues sí y reciben los chicos, nos hablan de ellos y estamos muy pendientes de lo que pasa con cada chico en cambio de horario, incluso cuando ellos no entran por aquí, el psico orientador está muy pendiente de ellos, pero en cuanto al apoyo didáctico, digamos materiales, “bueno traen algunos juegos” pero ¡yo digo! ¡Ellos no vienen a jugar!, ellos vienen a aprender, yo pienso que lo importante y lo primordial que, yo diría en lo personal es que los chicos se desarrollen dentro de un ambiente natural y normal, como todo que se ríen, que comen que se caen, que compartan con los otros y, y dejar de pronto a un lado hacer tanto énfasis en la parte cognitiva que es donde tiene dificultad. *(en la parte que el docente describe que existen unos juegos, mueve sus manos más esporádicamente)*

E: ¿Considera usted que estos muchachos merecen más tiempo suyo que el resto del grupo?

D. 11: ¡uy sí claro!

E: ¿y esto no implica que ese tiempo le quite al otro grupo de estudiantes?

D. 11: esa es la cuestión jajaja *(risas)* es precisamente es la cuestión no hay un espacio y no hay como la ¡yo por ejemplo! No tengo la didáctica y la formación efectiva para decir ¡yo voy a trabajar con este chico y a este lo voy a atender y le voy a dedicar tiempo! Realmente nosotros el tiempo, yo personalmente tiempo que le dedico a él es en la clase ¡no más!, esto es jornada única yo tengo clase todo el tiempo, siempre tenemos actividades,

siempre tenemos ocupación. *(cuando el docente dice "yo por ejemplo" él se señala con sus propias manos, lo cual contribuye a la comprensión de su respuesta)*

**E:** pero ¿cree usted que las bases que les están dando aquí en el colegio van a servir para la vida de ese muchacho?

**D. 11:** no, para la vida si le vana servir en la parte de desarrollo en la parte de relaciones, eh... y como ellos tienen ayuda externa ellos están yendo, por ejemplo, es el caso de Edwar el está yendo a Jenesano creo que va a una entidad, no me acuerdo cual es

**E:** fundación integral

**D. 11:** fundación integral sí, entonces me imagino que están trabajando otro tipo de de espacios pare claro que es importante y claro que va a servir, yo soy de los profesores que siempre hago el énfasis más en el tipo social que en la parte cognitiva, aunque soy licenciado en matemáticas y física

**E:** ¿cree usted que los ex alumnos que han salido de esta institución con barreras educativas han entrado a la educación superior?

**D. 11:** ¡no creo!, ósea realmente no tengo estadística, no tengo un caso, dos casos, tres casos, no conozco ningún caso realmente ni siquiera me había hecho la pregunta y me disculpan, pero no me he hecho la pregunta, la verdad no se si es posible que hayan, he conocido casos, pero por vía internet en otras partes que tienen unas barreras incluso aquí en Colombia, hay un caso, pero ya es de enfermedades incluso físicas entonces, pero no cognitivas que han tenido desarrollo y estén bien. *(el docente siempre manifiesta su respuesta con lenguaje corporal utilizando sus extremidades superiores)*

**E:** ¿Qué considera usted que le hace falta a la educación inclusiva?

**D. 11:** pienso que capacitación, ¡espacios! Como mas adecuadas que cabe algún tutor dentro del aula, digamos si yo tuviera un tutor digamos, yo soy el líder de la parte matemática y tuviera una persona se dedicara especialmente a los chicos y chicas que tienen ese tipo de dificultades y se podría avanzar en la parte cognitiva.

**E:** le agradecemos Profesor ¿usted permite que este video sea utilizado con fines pedagógicos sin sacarlos a la luz para una investigación?

**D. 11:** si señor

**E:** Muchas gracias profe

## Anexo 21. D.12

**Profesor: D. 12.**

Entrevistador: E.

Año de la entrevista: 2019

Duración: 3:42 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, en algunas de las afirmaciones el docente mueve su cabeza horizontal o verticalmente según su criterio en la afirmación; en ocasiones el docente mueve su cuerpo para no estar tenso; al ir finalizando la entrevista el docente presenta movimientos de las manos para describir con más fiabilidad sus respuestas.

La mirada del participante refleja su seguridad, la mayoría del tiempo mira fijamente a la cámara, teniendo contacto visual con el E en la mayoría de las ocasiones de las preguntas y respuestas.

E: Buenos días ¿nos encontramos con?

D. 12: D. 12.

E: ¿dónde nos encontramos en este momento?

D. 12: Nos encontramos en la Institución educativa José Ignacio Márquez, del municipio de Ramiriquí

E: ¿qué fecha estamos hoy?

D. 12: hoy es 18 de junio de 2019

E: ¿Cuántos años lleva usted en la institución?

D. 12: ocho años

E: ¿considera usted que el colegio ha tenido dificultades para el ingreso de niños o niñas con barreras del aprendizaje o posible vulneración de sus derechos?

D. 12: no, en la institución no tenemos ningún inconveniente con los niños que tienen presentadas dificultades educativas. *(el docente mueve su cabeza horizontalmente para corroborar su afirmación)*

E: ¿Qué es para usted inclusión?

D. 12: la inclusión es una forma de que estos niños y niñas que tienen barrera de aprendizaje o alguna discapacidad puedan ingresar al sistema educativo para poder hacer



parte del mismo y poder integrarse a él. *(el docente realiza lenguaje corporal, solo con la cabeza para describir mejor su respuesta)*

E: ¿Considera usted que el tiempo que le dedica a los estudiantes que poseen algún tipo de barreras dentro de su aula de clase puede quitarles tiempo a los otros estudiantes?

D. 12: No, ¡Al contrario!, yo creo que por la cantidad de estudiantes que manejamos pues el tiempo que se le puede dedicar a un niño de inclusión no es el indicado para su ritmo de aprendizaje como tal. *(el docente comienza a utilizar sus cejas como lenguaje corporal, teniendo seguridad de su respuesta)*

E: pero ¿no se le quita el tiempo al otro grupo para dedicarle tiempo al niño de necesidades educativas o barreras?

D. 12: no, dentro de las actividades uno tiene que ingeniárselas para que ambos grupos tengan esa atención por arte del docente, es decir en mi practica yo tengo que ver como incluyo el niño eh... en termino de inclusión, pero también tengo que estar pendientes de los demás no puedo eh... dejar... mi actividad con ellos tampoco.

E: ¿considera usted que el colegio tiene la capacitación., las herramientas, la planta física disponible para recibir este tipo de estudiantes?

D. 12: eh... *(gesticulación de inconformidad)* en la capacitación hemos recibido muchas pero la verdad eh... en aspectos como el de lenguaje de señas yo creo que falta mas capacitaciones, sabemos que viene una niña para esta sede que tiene problemas de de escucha, pues únicamente maneja el lenguaje de señas y obviamente, aunque nos han capacitado ¡yo creo! Que nos hace aún más y en lo que es el manejo de niños con necesidades, pues digamos eh... problemas de aprendizaje es básicos y creo que nos falta un mejor manejo en parte de capacitar al docente con diferentes actividades lúdicas, que podríamos desarrollar con ellos. *(al comienzo el docente realiza lenguaje corporal con su cabeza, para describir la respuesta negativa a la falta de capacitaciones, seguido con el movimiento de sus cejas y su cabeza para describir mejor su respuesta)*

E: ¿Qué ha sabido de los ex alumnos que presentaban este tipo de barreras en la institución; están estudiando en educación superior o a que se dedican?

D. 12: si, un estudiante que actualmente vive con la familia el cual contribuye mucho con esto, él se está formando actualmente en el Sena en este momento a tenido contratos con la alcaldía y poder trabajar ahí, pero desconocemos de muchos que han pasado con ellos. *(el docente observa a su alrededor para describir la pregunta)*

E: ¿Qué le hace falta a la educación inclusiva profesor?

D. 12: la ed. eh... presupuesto yo creo... mmm... más que todo yo creo que capacitación; para, para todos los entes de la institución ¿no? Ósea, no es solo el docente sino también los directivos, los las secretarias, los administradores también ¡tienen! Que hacer parte de la inclusión, porque a veces tenemos muchachos, digamos tenemos por ejemplo aquí un muchacho que se escapa del salón a molestar a la señora del aseo, y pues

ella no comprendía que proceso ocurría con él, entonces ella desconocía la situación hasta que se le comentó “mire lo que pasa es que él tiene problemas de comportamiento,” entonces no es solo de los docentes, también hay otras instancias que deben capacitarse. *(el docente comienza a utilizar sus manos como lenguaje corporal para la descripción del joven que molestaba a la señora del aseo, así como también utilizó sus ojos, cejas y movimientos de afirmación de la cabeza para corroborar su respuesta)*

E: Profesor ¿nos autoriza para utilizar esta entrevista con fines netamente académicos?

D. 12: si señor

E: Muchas gracias

## Anexo 22. D.13

**Profesor. D. 13**

Entrevistador: E.

Año de la entrevista: 2019

Duración: 3:56 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, la docente utiliza buena vocalización, lo que hace que haya lenguaje corporal adecuado, ella mueve sus manos para expresar mejor sus respuestas, en algunas ocasiones se ríe o sonríe cuando denota la presencia de muletillas.

La mirada del participante refleja su seguridad, la mayoría del tiempo mira fijamente a la cámara, teniendo contacto visual con el E pocas veces mira al piso, cuando lo realiza se toma una breve pausa para responder o escuchar adecuadamente la pregunta.

E: Buenos días ¿nos encontramos con la profe?

D. 13: D.13.

E: ¿dónde nos encontramos en este momento?

D. 13: en el municipio de Viracachá en la institución Técnica agropecuaria.

E: ¿qué fecha?

D. 13: 12 de junio de 2019

E: ¿Cuántos años lleva trabajando sumercé, desempeñando el cargo docente es esta institución?

D. 13: eh... dos años

E: ¿en los grupos que maneja usted tiene estudiantes con barreras del aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos?

D. 13: si señor

E: Y ¿qué opina del ingreso de esos estudiantes al aula de clase?

D. 13: es muy interesante esta actividad, esta experiencia, por que es aprender de ellos, es aprender con ellos, es tratar de ver otras posibilidades y brindarles a ellos las herramientas para su proyecto de vida, aquí los formamos para su proyecto de vida dándoles las herramientas a ellos *(la docente sonríe y mueve sus manos con una buena pronunciación y agrandándole la pregunta)*

E: ¿Cuál es la percepción que tiene usted de la educación inclusiva dentro del aula de clase?

D. 13: pues para mí, aunque a veces es ¿Cómo se dice? Complicado, pero es lo mejor porque es buena tengo diferentes tipos y es muy chévere *(el docente realiza lenguaje corporal, siempre sonríe y su forma de contestar esta pregunta es tranquila)*

E: ¿considera que la capacitación, el material didáctico, y las adaptaciones son las necesarias para la correcta atención de estos estudiantes?

D. 13: pues la institución o el colegio, nos brinda los elementos que ellos pueden, pues por ejemplo videos, regla, papel, si todo lo que ellos nos pueden brindar por el presupuesto, o como dice el señor rector, nos brindan los espacio, nos ayudan con actividades para ellos, por ejemplo, yo soy directora de once y mi chico que esta en once lo incluyo en todas las actividades ¡para que! El señor rector, el coordinador nos colaboran mucho, ellos también buscan una herramienta, con una, con una... fundación, y ellos nos brindaron una capacitación para poder ayudar a los muchachos

E: ¿Qué fundación?

D. 13: ¡ay! La de Jenesano

E: ¿integral del Jenesano?

D. 13: ¡sí!, integral de Jenesano, y ellos nos cap ay... capacitaron el año pasado, por ejemplo con dos de sexto chicos que este año están en séptimo y con Karensita que esta en octavo nos han dado herramientas pero si me considero que hace falta capacitación por que no son todas las herramientas, ellos nos pueden dar cosas como actividades en el aula, todo eso, pues considero que faltan porque vienen muchos casos, eh... como le decia a sumercé tenemos en sexto, séptimo, octavo, noveno, son muy muy *(docente abre los ojos)* distintos y a veces uno queda corto en la capacitación, pero si nos han dado capacitaciones *(la docente utiliza sus manos y en ocasiones sus ojos como lenguaje corporal, para exaltar su respuesta y darle mas afinidad a sus palabras)*

E: ¿el tiempo que le dedica a sus estudiantes con barreras de aprendizaje o posible vulneración de sus derechos hace que su labor con los otros estudiantes disminuya?

D. 13: pues yo trato de dividir el tiempo *(expresión manejada con las manos)* siendo sincera primero le asigno actividad a mi chico ¿sí? Mientras tanto los otros se organizan, pero por ejemplo es Benedicto es el que llega y el sabe donde esta su material en mi aula, porque cada uno aquí tiene su aula, entonces ya saben, ellos ya saben, me dicen "profe esto, que es " con el chico que te digo conmigo ósea mayor dificultad cognitiva, los otros chicos ya saben que tienen sus actividades, ellos al finalizar, los trabajo con ellos de manera individual mas personalizada.

E: ¿sabe usted que hacen ahora los ex alumnos han salido de este colegio que han tenido alguna discapacidad)

D. 13: ¡no se!, ósea, lo que se es que el primer chico se graduara este año, el primer chico que tendría barreras de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, eh... se graduara este año ¿ex alumnos? Y en el poco tiempo al no conozco *(risas, la docente dirige su mirada hacia el piso, en esta pregunta)*

E: ¿Qué le hace falta a la educación inclusiva profesor profesora?

D. 13: capacitaciones, más herramientas, por ejemplo, a veces pienso que, si haría falta tiempo para dedicarles más ellos, porque a veces con treinta y tres, sumercé sabe que adelantan a los otros y a veces falta tiempo para dedicarles a los demás.

E: ¿nos autoriza para trabajar esta entrevista con fines netamente educativos?

D. 13: si señor

E: Muchas gracias

## Anexo 23. Entrevista funcionario SED

**Profesor: D. 14**

**Entrevistador: E**

**Año de la entrevista: 2019**

**Duración: 7:15 minutos**

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, el docente utiliza lenguaje corporal para afianzar con los ojos, manos, cejas y cabeza. No obstante, es mínimo en ocasiones se queda quieto a pesar de tener buena pronunciación y vocalización.

La mirada del participante refleja su seguridad, la mayoría del tiempo mira fijamente a la cámara, teniendo contacto visual con el E desvía muy poco la mirada, cuando termina las respuestas.

**E:** Buenos días ¿Cuál es tu nombre?

**D. 14:** Mi nombre es D. 14.

**E:** ¿Qué fecha es hoy?

**D. 14:** Estamos a junio 7 de 2019

**E:** Ok, ¿en qué lugar nos encontramos?

**D. 14:** Nos encontramos en la hermosa ciudad de Turmequé, Boyacá

**E:** ¿Cómo se llama la institución educativa?

**D. 14:** Se llama Institución Educativa Técnica Industrial de Turmequé

**E:** ¿Cuánto lleva desempeñando el cargo de docente de aula en este colegio?

**D. 14:** En este colegio llevo tres años y cinco meses

**E:** ¿En los grupos tiene estudiantes con barreras de aprendizaje y/o vulneración de sus derechos?

**D. 14:** Sí (*movimiento de la cabeza verticalmente para la afirmación*)

**E:** Ok, ¿y qué opina usted del ingreso de estos estudiantes al aula de clase?

**D. 14:** Con sinceridad, que no somos personal idóneo todavía, que tenemos muchos estudiantes que no están con la conciencia y la pertinencia de aceptar los niños con discapacidad, con cualquier tipo de, de inclusión, eh, no estamos preparados todavía, esa conciencia todavía nos lleva años luz para que nosotros tengamos, nosotros la asertividad para poderlos tratar con realidad como ellos se merecen y que hace falta las instituciones

especializadas, en el caso del departamento de donde yo vengo, el, habían especializaciones para lo que son niños de síndrome de Down, y habían niños con diferentes discapacidades en un sitio especial para atenderlos a ellos, porque eran atención... aquí tenemos 33 aun, no va a ser la misma atención, la va a ser la misma fluidez para que un niño con discapacidad con algún límite, con algún retraso que tenga le dediquemos el tiempo pertinente para eso. *(el docente utiliza las manos para afianzar sus respuestas, su tono de voz es óptimo y no existe presencia de muletillas).*

E: ¿Cuál es la percepción que usted tiene real, consiente, abierta sin ninguna dificultad puede expresarse sobre la educación inclusiva en esta institución?

D. 14: En esta institución, que se intenta realizar, son pañitos de agua tibia, pero no es lo pertinente para ellos, estamos dándole una promoción automática, mas no estamos dándole la educación que ellos realmente necesitan para su futuro, se van a chocar con otra realidad que no es esta que estamos dándole, estamos pintándole que todo es prácticamente fácil, que todo es asequible y la sociedad más adelante y lo han demostrado ya por generaciones, por lo menos, eh, ya hace dos años se graduó una niña precisamente con limitación auditiva, eh, ella se intentó aprender, nosotros los docentes se intentó aprender el idioma, mas no todos lograron interactuar con ella, no todos tuvimos la fluidez, siempre había una persona que interactuaba o traducía, porque era la que sabía el idioma, compañera de ella precisamente, y en la actualidad sabemos que ella se graduó, intentó hacer un curso en, una tecnología en corte de cabello y salón de belleza, y por la limitación precisamente no logró, no fueron conscientes de esa limitación, no tuvieron la paciencia, no tuvieron todo lo que nosotros le brindamos a ella porque nosotros le idealizamos le formalizamos un paraíso mientras que la realidad es otra, eh, Camilo es otro de los asesores que vino, precisamente de la inclusión, él fue el que nos dio la capacitación, nos dio el lenguaje, pero la verdad, él también ha padecido acerca de esto, él publica en Facebook, porque tiene sus comentarios, a través de él nos, pues si de los, de las, eh, como le digo yo, de las situaciones que él ha pasado precisamente, el da como sus quejas o sus reclamos a través de Facebook, y pues obviamente las personas que manejan el, el lenguaje de señas entienden que es lo que está diciendo, que es lo que está pasando con él mm. *(el docente maneja lenguaje corporal)*

E: ¿O sea que usted considera que la enseñanza que se les da a esos chicos acá en el colegio, no les sirve para la vida?

D. 14: No, que no le sirva, es diferente decir que no le sea competente en el sentido, ejemplo, a esta niña que yo mencionaba se le enseñó español y se le enseñó inglés, en vez de perfeccionarle lo que es las señas y lo que es el lenguaje de ella español-inglés, si sumercé es pertinente se pregunta, en el caso de ella por lo menos ¿para qué? Si nada más el español en el lenguaje de señas para ellos es el segundo idioma, ahora enseñarle una tercera lengua, cuando estos niños con coeficiente normal, eh, no han tomado el inglés con la importancia que se debe, yo digo que, eh, hay cosas que se deberían ser más específicas y deberían ser más de interés para ellos, para su vida y su tecnología o para el proyecto de vida que ellos tienen.

**E:** ¿Considera usted, que se poseen, la capacitación, los materiales didácticos y las adaptaciones necesarias correctas para la atención de estos estudiantes, dentro de la Institución?

**D. 14:** Poseemos sí, pero no están todo lo que se requiere todo lo preciso no hay una fonodóloga, no hay una persona que les haga las orientaciones, las terapias, todo eso se requiere material se requiere dinero entiendo, pero es que el gobierno se comprometió con eso, entonces si yo me comprometo con algo para que no voy a, para que me comprometo con algo que no voy a realizar, desafortunadamente así estamos, ¿hay material? Sí, escaso lo hay, hay material para niños con, pues con síndrome de Down, hay material para niños con problemas de audición, pero no lo suficiente, no hay el acompañamiento y personal idóneo para eso, como digo, una fonodóloga sería espectacular para trabajar con ellos, una persona que nos orientara a nosotros también para saber de estas discapacidades y como trabajarlas específicamente por qué no, no lo hay, definitivamente.

**E:** ¿El tiempo que le dedica usted a los estudiantes con barreras de aprendizaje o posible vulneración de sus derechos, dentro del aula de clase, hace que su labor con otros estudiantes disminuya?

**D. 14:** Mmm, según te entiendo, ¿el tiempo que yo les doy a los estudiantes de inclusión me quita tiempo con el resto de estudiantes? En realidad sí, en realidad sí, no, no puedo ocultar el sol con un dedo porque lo que estoy haciendo, y además los mismos estudiantes, para ser franco en este año, tuve el de fortunaio, o el placer mejor dicho de sortear un problema con estudiantes, llámamelos normales, y con una niña de inclusión, la niña no presenta rasgos ni de autismo, ni de problemas de síndromes de Down, es decir es un, es un, problema leve lo que ella tiene o el límite que ella tiene es leve, pero los niños creyeron que ella era normal, igual que ellos, y que yo lo que estaba siendo era preferencial, que tenía un rasgo preferencial, y por ende, ellos comenzaron con rumores, que sí, que si me estaba pagando, entonces a lo que voy es eso, eh, si me estoy dedicando si soy más imparcial con ellos, es porque se nos está pidiendo que tenemos que serlo y que son niños con ciertas capacidad que no podemos exhibir normalmente, por ende entonces es dedicar más tiempo, es preparar una clase tenerle más paciencia, explicar nuevamente de otra forma la temática de lo que se está viendo, y más la enseñanza de lo que es inglés y castellano que es lo que estoy dictando.

**E:** ¿Usted permite que nosotros publiquemos esto para estudios académicos exclusivamente?

**D. 14:** Sí señor

**E:** Le agradezco profe, muy gentil

**D. 14:** Con mucho gusto



## Anexo 24. D.15

**Profesor: D. 15.**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 3:15 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, el docente utilizó lenguaje corporal para afianzar sus respuestas utilizando las manos y los dientes, en ocasiones el participante tiende a realizar movimientos para acomodar su cuerpo.

La mirada del participante refleja su seguridad, a pesar de no mirar fijamente al E todo el tiempo, desviaba la mirada para contestar sus preguntas al inicio, no obstante, en el final de la respuesta centra su mirada en la cámara.

E: Hoy es 10 de junio del 2019, lugar de la entrevista, Institución Educativa Agrícola Del Municipio de Umbita, sede central, nombre del docente

D. 15: D. 15

E: ¿En tus grupos tienes estudiantes con barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de los derechos?

D. 15: Sí señor, hay bastantes chicos con barreras de aprendizaje. *(El docente observa su alrededor)*

E: ¿Y qué opina usted que esos chicos estén dentro del aula de clase, que el colegio los haya recibido?

D. 15: Eh... pues la verdad, me parece muy favorable para la educación de los muchachos, se presentan algunas dificultades porque a veces es complicado que sigan el hilo de alguna temática, pero los chicos por lo general están aprovechando pues ese espacio y se está permitiendo que haya como un poquito más de igualdad en ese aspecto. *(El docente utiliza lenguaje corporal para sentirse más cómodo, en ciertas palabras mueve sus extremidades posteriores)*

E: ¿Cuál es la perspectiva o que conoces de la educación inclusiva?

D. 15: Eh... lo que conozco de la educación inclusiva, es que se busca un entorno escolar donde el chico no se sienta excluido ni se sienta diferente, sino que el muchacho logre integrarse con sus habilidades, logre integrarse de forma adecuada

E: ¿Considera usted que el colegio tener la capacitación, material didáctico y adaptaciones necesarias para la correcta atención de estos estudiantes dentro de la institución?

D. 15: Eh... pues en el caso de las asignaturas que yo oriento, pues soy educador físico, me parece que el material que se cuenta es indicado para los chicos y mmmmm me parece bien *(cuando el E está comentando la pregunta, el docente observa su alrededor con gesticulación para responder al E)*

E: ¿El tiempo que usted les dedica a estos chicos con barreras de aprendizaje, no está siendo recortado por decir al otro grupo?

D. 15: No, no señor, lo que se busca es las actividades que se programan, se busca que se lleven a la par, que se lleven acorde con los chicos que están y no que vaya a ver ni descuido de, chico con barreras, ni descuido del muchacho de los otros chicos. *(El docente comienza a utilizar lenguaje corporal para complementar su respuesta)*

E: ¿Cree usted que los conocimientos y habilidades que les están enseñando en la institución educativa a estos estudiantes les servirán para desenvolverse en esta sociedad?

D. 15: Eh... si personalmente si porque mmm en el área de la educación física ellos están cogiendo una expresión corporal que antes no tenían, que se les dificultaba y han mejorado la socialización con otros compañeros y yo creo que esas esa es la mayor ganancia que los chicos

E: ¿Sabe usted que hacen los ex alumnos de esta institución que tenían barreras de aprendizaje?

D. 15: No, realmente desconozco la población que estaba anteriormente acá en el colegio

E: Ok, ¿qué considera que le pueda hacer falta a la educación inclusiva?

D. 15: Eh... pues ahorita lo que nos haría falta sería una caracterización eh... porque una caracterización de aprendizaje porque si es una debilidad que tenemos en el momento de evaluar, nosotros somos un poquito subjetivos con esa parte de esa evaluación pero realmente no tenemos algo que nos guie en, pues con la realidad del chico sino es con lo que nosotros vamos observando de las clases, entonces sería bueno un acompañamiento de una psicopedagoga que nos haga una caracterización acorde y adecuada *(al principio de la respuesta, el participante tiene muletilla mientras intenta justificar su respuesta)*

E: ¿Autoriza usted que usemos esta grabación con fines netamente académicos?

D. 15: Sí, sí señor, ¡claro que sí!

**E:** ¿Considera usted que el colegio tener la capacitación, material didáctico y adaptaciones necesarias para la correcta atención de estos estudiantes dentro de la institución?

**D. 15:** Eh... pues en el caso de las asignaturas que yo oriento, pues soy educador físico, me parece que el material que se cuenta es indicado para los chicos y mmmm me parece bien *(cuando el E está comentando la pregunta, el docente observa su alrededor con gesticulación para responder al E)*

**E:** ¿El tiempo que usted les dedica a estos chicos con barreras de aprendizaje, no está siendo recortado por decir al otro grupo?

**D. 15:** No, no señor, lo que se busca es las actividades que se programan, se busca que se lleven a la par, que se lleven acorde con los chicos que están y no que vaya a ver ni descuido de, chico con barreras, ni descuido del muchacho de los otros chicos. *(El docente comienza a utilizar lenguaje corporal para complementar su respuesta)*

**E:** ¿Cree usted que los conocimientos y habilidades que les están enseñando en la institución educativa a estos estudiantes les servirán para desenvolverse en esta sociedad?

**D. 15:** Eh..., si personalmente si porque mmm en el área de la educación física ellos están cogiendo una expresión corporal que antes no tenían, que se les dificultaba y han mejorado la socialización con otros compañeros y yo creo que esas esa es la mayor ganancia que los chicos

**E:** ¿Sabe usted que hacen los ex alumnos de esta institución que tenían barreras de aprendizaje?

**D. 15:** No, realmente desconozco la población que estaba anteriormente acá en el colegio

**E:** Ok, ¿qué considera que le pueda hacer falta a la educación inclusiva?

**D. 15:** Eh... pues ahorita lo que nos haría falta sería una caracterización eh..., porque una caracterización de aprendizaje porque si es una debilidad que tenemos en el momento de evaluar, nosotros somos un poquito subjetivos con esa parte de esa evaluación pero realmente no tenemos algo que nos guie en, pues con la realidad del chico sino es con lo que nosotros vamos observando de las clases, entonces sería bueno un acompañamiento de una psicopedagoga que nos haga una caracterización acorde y adecuada *(al principio de la respuesta, el participante tiene muletilla mientras intenta justificar su respuesta)*

**E:** ¿Autoriza usted que usemos esta grabación con fines netamente académicos?

**D. 15:** Sí, sí señor, ¡claro que sí!

## Anexo 25. D.16

**Profesora: D. 16.**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 6:19 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, en toda la entrevista la docente utilizó lenguaje corporal para afianzar sus respuestas utilizando bastante sus manos, cejas y ojos para afirmar sus aclaraciones.

La mirada del participante refleja su seguridad, a pesar de no mirar fijamente al E todo el tiempo, desviaba la mirada para contestar sus preguntas.

E: Bueno días profesor, ¿qué fecha es hoy?

D. 16: Siete de junio

E: ¿En dónde nos encontramos?

D. 16: En la institución educativa nuestra señora de la antigua *(risas)*

E: ¿Tú eres docente del área?

D. 16: Ciencias sociales

E: ¿Tu nombre?

D. 16: D. 16.

E: ¿En qué sede orienta su mercé?

D. 16: En la sede central

E: ¿Cuánto lleva desempeñando el cargo como docente en la institución?

D. 16: Nueve años

E: ¿En sus grupos tiene usted estudiantes con barreras de aprendizaje y/o imposible vulneración de sus derechos?

D. 16: Eh... ¡Si señor! con barreras de aprendizaje *(la docente mueve los ojos y las cejas en modo de afirmación)*

E: ¿Y qué opina usted del ingreso de estos estudiantes al aula de clase?

**D. 16:** Mmm no yo siempre he trabajado toda mi vida con estudiantes de inclusión, incluso con mayor grado de dificultad

**E:** ¿Y cuál es la percepción que tiene usted de la educación inclusiva dentro del aula de clase?

**D. 16:** Mmm no ósea, a mí me gusta porque es un reto para mí, y cada estudiante que tiene una dificultad de estas eh, para mí es retarme mis habilidades como maestra, y para eso fui educada por eso escogí esta carrera, es una vocación cuando se tiene la vocación uno hace lo posible para que estos niños que tienen esas dificultades eh... terminen superando y observando que ellos pueden hacer muchas cosas es algo gratificante para mí. *(La docente tiene cortos momentos de fijación en su mirada con la cámara, esta frecuentemente esquivando la mirada hacia su parte izquierda)*

**E:** ¿Considera usted que tiene la capacitación material didáctico y adaptaciones necesarias para la correcta atención de estos estudiantes dentro del aula de clase?

**D. 16:** Mmm bueno yo tengo mis habilidades y mis destrezas porque yo ya lo había trabajado, pero la institución como tal le hacen falta ciertos materiales ciertas eh... como se llama eso conceptos como que nos falta ha ah nuestros compañeros esa preparación académica, porque recordemos que en este momento tenemos maestros que no son pedagogos y por mi caso, ¡YO SOY PEDAGOGA! Y por eso a mí se me facilita pero mis compañeros que no tienen la parte de pedagogía que no se especializaron en esa parte, ellos son los que tienen mayor grado de dificultad, y pues desafortunadamente pues aquí no se la secretaria de educación, solo nos manda unas personas para que nos dirijan algo, pero no nos manda un capacitador, una persona especializada que nos diga, mire hay que hacer estas actividades con este estudiante, lo puede canalizar por este lado, eh... entonces se presentan esos grados de dificultad porque yo lo he visto en los estudiantes, entonces es un poco complicado manejar cuando yo no tengo preparación académica en ese sentido. *(En las afirmaciones que se involucra su vida profesional, sobresalta y tiene tono de voz más alto para aclarar y confirmar sus respuestas, en varios momentos la docente utiliza lenguaje corporal con sus manos, para contribuir a sus respuestas)*

**E:** ¿Profesora considera usted que el tiempo que le dedica a los estudiantes con barreras de aprendizaje, hace que su labor con los otros estudiantes disminuya?

**D. 16:** No, ósea en mi caso no, porque yo tengo bien estipulado que cuando tengo estudiantes con barreras de aprendizaje mis estudiantes normales están trabajando en las actividades de igual manera yo estoy revisando las actividades en simultáneamente, pero mis estudiantes de barreras, generalmente yo los llamo trabajo de otra manera con ellos, les evaluó de otra manera, porque sus habilidades y sus capacidades son diferentes a las de los demás, pero nunca están por fuera del grupo. *(La docente utiliza lenguaje corporal con su cabeza, manos y cejas para darle más veracidad a sus respuestas, en algunas partes de sus respuestas sonríe puesto que cuenta como son sus clases con los estudiantes).*

**E:** ¿Cree que los conocimientos y habilidades que les enseña la institución a esos estudiantes con barreras, les sirven para desenvolverse en la sociedad?

**D. 16:** Yo creo que les hace falta, porque yo creo que en conjunto podríamos hacer más cosas por ellos entonces.... Eh... digamos que ellos con algunos docentes se sienten muy bien porque ven que ellos trabajan ¿no?, como que ven que ellos notan ese trabajo y ese esfuerzo y como que hicieron algo que los hace superarse ¿no?, pero en otros casos ven la dificultad, pero es debido a que no se tiene la capacitación para ello. *(Utiliza lenguaje corporal)*

**E:** ¿Sabe usted que hacen ahora los ex alumnos de este colegio que han tenido alguna dificultad en sus derechos de aprendizaje?

**D. 16:** Eh... hay estudiantes, algunos de aquí hablo de esta institución, algunos de ellos nooo, salen y ellos se quedan en su casa, ellos como que nooo salen preparados para enfrentarse a una realidad eh... la razón es porque si hacen falta otras maneras de que a ellos desarrollarles otras habilidades, ¿yo sé que los niños de inclusión, tienen ciertas capacidades y habilidades que pueden desarrollar! como en el arte como en la música, como en esas otras actividades que son más lúdicas, pues el colegio no tiene esas esas que, esos ¡espacios! Que hagan que esos estudiantes desarrollen esas habilidades y frente a la vida social se puedan desarrollar un poco mejor y puedan incorporarse en esa vida ya de su adultez y ser útil ya a la sociedad; entonces se dedican como ah recolectar fruta, otra vez regresan a su espacio habitual que es como también ellos se sienten útiles. *(La docente utiliza lenguaje corporal, se denota presencia de muletillas, mientras ella concluye y piensa las palabras indicadas para formar su respuesta)*

**E:** ¿Que le hace falta a la educación inclusiva?

**D. 16:** ¡Uy dios mío!, a la educación inclusiva le hace falta un montón, mejor dicho yo creo que es un montón de cosas que le hace falta y lo digo por experiencia propia, eh... mi experiencia me ha dado que la educación en Colombia está basada más que todo a las personas normales, queremos tener solo niños normales en las aulas de clase, ¡pero no!, porque nuestro país tiene muchos niños de inclusión y no hay preparación, no hay docentes como tal que se dediquen a decir, -bueno yo voy a trabajar dos o tres horas con estos estudiantes, por q ellos son de inclusión y yo me prepare para desarrollar esas actividades, no existen en nuestro país, no existen en las universidades, no hay eh... no, está cerrada esa barrera y nosotros pensamos que aquí en Colombia todos somos normales, eso es una gran falsedad, falso de toda falsedad je je *(la docente utiliza lenguaje corporal bastante amplio para contribuir con su respuesta)*

**E:** ¿Profe sumercé autoriza que nosotros utilicemos esta entrevista con fines académicos de una investigación?

**D. 16:** Sí, claro

## Anexo 26. D.17

Profesora: D. 17.

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 6:19 minutos

E: Buenos días, estamos con la profesora D. 17, del Colegio Técnico de Jenesano.

E: Tiempo de estar vinculada como docente en la Institución Técnica de Jenesano.

D. 17: Ocho años.

E: Bueno. ¿Necesitamos saber la apreciación de facilidad dificultad con el cual se desarrolla el programa de educación inclusiva, Usted considera que se está desarrollando con facilidad o con dificultad el programa de inclusión?

D. 17: En, en cierto momento se han hecho actividades que permiten detectar (*mirar la cabeza y mira al lado*) los estudiantes que, presentan estas características, pero no hay una continuidad en el programa por tanto cada docente trabaja esos jóvenes de la manera que pueda y crea que es la mejor.

E: ¿Usted ha recibido capacitación de parte del programa de inclusión, capacitación que le sirva a Usted para el desarrollo de sus programas?

D. 17: Sss, Tuvimos unos cursos de neuroarte, pero, prácticamente los cursos son, digamos de manera abstracta, porque simplemente es una teoría y unas guías, pero no estamos trabajando directamente con los niños que son los que deben, o sea debemos saber qué hacer con Ellos en el momento adecuado y oportuno.

E: ¿Qué apreciación tiene Usted de los fines que tiene el programa de inclusión en el aspecto social y académico?

D. 17: En la parte social pues es bueno porque, se rescatan a esas personas que se creían que eran como animalitos entre comillas, no; considerados especialmente por su familia y como, como una vergüenza para la sociedad; toes eso si no estoy mal apareció a partir de una situación que se presentó en la vereda Ucuengá del Municipio de Nobsa, donde una niña permanecía en una casa, como de un perrito, allá aislada; entonces pues es darle la la categoría de ser humano y considerarlo como un miembro más de la familia, pero en la parte de educación si ya hay falencias porque no se ha dado el asesoramiento ni la, ni la ayuda necesaria para, para que estos niños (*se coge la cabeza por atrás, con la mano izquierda*) logren desarrollar sus capacidades que tengan

E: ¿Cuál considera Usted que es la apreciación que tienen los estudiantes que no son de inclusión, a cerca del programa

D. 17: Eso es discutible porque prácticamente todos en mayor o menor grado seríamos de inclusión, ee, lo que pasa es que se ha como rotulado al niño que tiene alguna problema físico o mental, o una de las dos, entonces, pero en realidad yo creo que todos los seres humanos tendríamos que estar en eso que llaman inclusión, porque *(frunce los hombros)* todos somos diferentes de una manera u otra, entonces, *(mueve la cabeza)* sino que se ha rotulado a estos dos, estas dos situaciones no, el que tiene falencias físicas o psíquicas *(mira al lado)* o las dos.

E: Y cuál considera Usted que es la, el concepto que tienen los estudiantes que no son de inclusión del programa.

D. 17: Aa, *(mueve la cabeza)* Ellos lo ven como fenómenos, como objeto de burla, noo, yyy por ejemplo sería decir ahí entonces qué pasa con un invidente o con un sordo, o con un sordomudo, para Ellos sí o sea, no, Ellos también estarían en lo de inclusión, pero aquí catalogamos es al niño que de pronto no puede hablar, el niño que, ee tiene alguna desviación en sus sentidos, o en sus órganos pero nn, *(frunce los hombros)* de todas formas yo pienso que todos estamos en ese proceso de inclusión.

E: ¿Qué interés cree Usted, que deberían tener los estudiantes frente al desarrollo del programa de inclusión, desde su punto de vista?

D. 17: Pues ya que es una, una situación en la cual el gobierno ha tomado cartas, pues interesarsen por *(carraspea)*, por hacersen partícipes de ese programa y los que no somos de inclusión, pues trabajar, para D. 17indarle una ayuda a estos personajes. *(saca la lengua y humedece los labios)*.

E: ¿En la forma como Usted orienta sus clases, tiene en cuenta los niños con dificultades físicas o cognoscitivas?

D. 17: Mm, dii, directamente *(mueve la cabeza)* o indirectamente algunas veces porque Ellos eee de cierta manera no manifiestan la, lo que les pasa entonces tiene es uno que llegar como, porque sabe que otras personas le dicen a uno eso, o, o porque uno ve en cierto momento, que tienen cierta dificultad, pero Ellos no, *(mueve la cabeza indicando que no)* no manifiestan o no dicen, yo no puedo hacer esto, sino, se, se cierran en un hermetismo y ahí permanecen.

E: ¿Cuál considera Usted que son las mayores dificultades que se pueden enfrentar o que se están enfrentando en el proceso de enseñanza aprendizaje con el programa de inclusión?



D. 17: Primero la, la posición del, del papel del niño frente al, a los demás compañeros y al docente puesto que no estamos ni los estudiantes ni los profesores capacitados o preparados para darles la orientación y la, la formación que El necesita y ayudarle a, a superar esas deficiencias que El tiene.

E: ¿Cómo emplea las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de este programa de inclusión?

D. 17: Pues en la Institución se maneja los, lo que es el sistema de (*frunce los hombros, seguidamente levanta la mano izquierda y se coge el oído izquierdo*) de computador y ahí si ya viene como los que dicen que se le desarrollan un sexto sentido y a veces esas personitas manejan muy bien todos esos elementos, el computador, el celular, bueno los elementos de la nueva tecnología que llegan a sus manos, entonces sería una manera de buscar que a través de eso, Ellos también logran mejorar su proceso.

E: ¿Cuál considera Usted que es la relación que existe entre el desarrollo social y académico de un estudiante en general?

D. 17: (*mueve ligeramente la cabeza hacia el lado y mira al piso*) Pues debe, para mí debe ser integral, porque no podemos desligar una cosa de la otra noo, y si pensamos (*gira ligeramente la cabeza a la izquierda y vuelve al frente*) en que se deben formar, per, per, personas integrales pues la parte social (*Mueve la cabeza, mira abajo*) debe ir de la mano con, con la parte académica, noo; ocupar un rol dentro de la sociedad, pero que ese rol dependa de lo que yo sé, de lo que yo soy. (*saca la lengua y humedece los labios, parpadea los ojos*).

E: ¿Y cuál cree Usted entonces, que es la apreciación a cerca de la importancia del programa de inclusión, implementado por la Secretaría de Educación de Boyacá?

D. 17: Darle, (*mueve la cabeza y mira abajo*) darle como decía al comienzo, darle la, la condición de ser humano y de persona útil a estas personas, que por muchos años estuvieron olvidadas y prácticamente guardadas como animalitos. (*Hace un gesto mostrando los dientes inferiores*)

E: ¿Cuál considera usted que debería ser la habilidad que más maneje un docente que tiene a cargo estudiantes de inclusión?

D. 17: Eee habili, (*inclina la cabeza al lado derecho*) dependiendo la disca, la discapacidad o, que tenga el estudiante porque eso no, (*gira la cabeza y mira a su izquierda, rápidamente*) no podemos generalizar, cual sea la mejor o cual sea la, (*frunce los hombros, mueve la cabeza*) la básica, dependiendo es de las condiciones que tenga el niño. Además, que los niños que tenemos en nuestra Institución son jóvenes que vienen de otras

instituciones en las cuales tampoco se ha seguido el proceso adecuado, entonces hay muchas falencias (*mueve la cabeza, mira hacia abajo*) y se necesitaría partir prácticamente de cero para ver en que, en que están (*frunce los hombros*) fallando esas personas para iniciar un verdadero proceso (*mueve la cabeza*) que los integre como personas útiles a la sociedad.

E: Muchísimas gracias profesora

D. 17: A la orden profesor, para ...

## Anexo 27. D.18

**Profesor: P. 18.**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 4:17 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, en algunas de las afirmaciones el docente mueve su cabeza horizontal o verticalmente según su criterio en la afirmación; en ocasiones el docente mueve su cuerpo para no estar tenso.

La mirada del participante refleja su seguridad, la mayoría del tiempo mira fijamente a la cámara, teniendo contacto visual con el E en varias ocasiones de sus respuestas.

E: Buenos días profe su nombre

D. 18: P. 18

E: ¿dónde nos encontramos?

D. 18: Institución educativa técnica José Ignacio Márquez

E: Profe ¿qué fecha estamos hoy?

D. 18: 18 de junio de 2019

E: Profesor ¿usted considera que la institución educativa donde trabaja ha recibido estudiantes que tienen barreras del aprendizaje o posible vulneración de sus derechos?

D. 18: ¡Claro que sí!

E: ¿Existe alguna barrera para que ingresen?

D. 18: No eh... precisamente la institución está trabajando fuertemente con esta ese tema... eh... está apoyada por la secretaria de educación de Boyacá, entonces estamos trabajando con los planes integrales en ajustes razonables y eh... pues se está desarrollando una serie de actividades institucionales las cuales buscan que los estudiantes que tengan necesidades educativas especiales o estudiantes con barreras de aprendizaje puedan integrarse a la comunidad educativa *(el participante realiza gesticulación y movimientos con la cabeza para sus afirmaciones en esta respuesta)*

E: ¿Considera usted que lo que esos chicos aprenden en la institución les sirve para la vida?

D. 18: ¡Claro que sí!, aunque considero que es muy importante eh... la socialización con los compañeros eh... de igual manera las instituciones se sienten un poco con

limitaciones porque no hay el personal ni lo suficientemente preparado ni los espacios lo suficientemente preparados para que ellos puedan de una manera más.... Eh... certera integrarse y lograr desarrollo todos los potenciales que pueden hacerlo dependiendo de sus capacidades *(en el momento de la respuesta el docente realiza movimientos con su cuerpo)*

**E:** ¿Consideramos entonces que el colegio no tiene la preparación, los materiales, ni la planta física preparada para recibir estos estudiantes?

**D. 18:** Mmm si, sobre todo no solo los materiales, porque yo creo que los materiales se pueden conseguir, creo que lo más importante es el personal, el capital humano preparado para eso si, la disponibilidad y la capacitación porque pues realmente son estudiantes que tienen diversas necesidades y pues lastimosamente nosotros como docentes nos preparamos en un área específica del conocimiento y se requiere con mayor profundidad los docentes tengan mayor profundidad en el conocimiento, que se requiere para tratar los diferentes casos. *(En esta respuesta el docente presenta varias muletillas por la rapidez en la cual responde las preguntas del E)*

**E:** ¿Considera usted que los estudiantes que han salido de este colegio han llegado a la universidad u otras instancias de educación superior?

**D. 18:** Si hay algunos estudiantes con necesidades educativas especiales que han logrado estar en la educación superior, estudiantes ciegos con ceguera, o estudiantes sordos han logrado estar en la universidad, ha sido un paso muy importante y se ha demostrado también que desde las instituciones se puede trabajar y con la integración e incorporación de los estudiantes con necesidades educativas especiales

**E:** ¿Considera usted que el tiempo que le dedica a los estudiantes con barreras del aprendizaje se le resta a la otra parte del grupo?

**D. 18:** esos estudiantes si requieren una mayor atención que los demás por dadas sus limitaciones y el profesor dada la cantidad de estudiantes que tiene por grupo, no tiene digamos la capacidad, no estaría en las condiciones de atender a ellos como se merecen, entonces en dado momento si se da esa dicotomía, ¿o atendemos a esos estudiantes con necesidades educativas y profundizamos en mm su aprendizaje o atendemos a los otros estudiantes? Considero que que ellos requieren un mayor cantidad de tiempo disponible del maestro y que dada las condiciones eh... legales y de asignación académica es un poco complicado. *(En el momento de las afirmaciones el docente realiza movimientos con su cabeza para aclarar idea)*

**E:** ¿Qué le hace falta a la educación inclusiva profesor?

**D. 18:** ¡Personal idóneo! en las instituciones que esté capacitado y que tenga un conocimiento profundo de las diversas situaciones de discapacidad o de los diversos géneros de discapacidad que se pueden presentar en en instituciones más que elementos considero que el capital humano disponible no es suficiente. *(Cuando el docente inicia su respuesta el tono de voz se amplifica, para demostrar la veracidad de su respuesta)*

**E:** ¿nos autoriza para utilizar esta entrevista con fines netamente académicos?

**D. 18:** ¡Claro que sí!

**E:** Muchas gracias

## Anexo 28. D.19

**Docente: D. 19.**

Entrevistador: E

Año de la entrevista: 2019

Duración: 4:57 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, la docente utiliza buena vocalización, lo que hace que haya lenguaje corporal adecuado, ella mueve sus manos para expresar mejor sus respuestas, en algunas ocasiones se ríe o sonríe para afianzar sus respuestas y tomar su debida respiración.

La mirada del participante refleja su seguridad, la mayoría del tiempo mira fijamente a la cámara, teniendo contacto visual con el E pocas veces mira a otro lado, cuando lo realiza se toma una breve pausa para responder o escuchar adecuadamente la pregunta y justificándola con los conocimientos que ella ha adquirido.

E: ¡Buenos días, Cual es tu nombre?

D. 19: D. 19.

E: E: ¿En qué colegio trabajas?

D. 19: Institución Educativa Nuestra Señora De La Antigua

E: ¿Cuál es tu cargo?

D. 19: Docente

E: ¿tienes estudiantes de inclusión?

D. 19: Sí en este momento

E: ¿Cómo vez los procesos académicos de los docentes, dentro del aula de clase con los chicos, que presenta algún tipo de barrera o dificultad en la vulneración de sus derechos?

D. 19: Eh, bastante complicado ¿sí?, resulta y sucede que cuando llega un docente a una, a un aula regular como tal, sí, y encuentra niños con barreras de aprendizaje, las políticas nos dicen no, cada vez van saliendo más políticas educativas donde le dicen a los estu, a los docentes, usted tiene que hacer hacer hacer hacer, pero no le brinda las herramientas suficientes, para que ellos puedan, eh prestar todo lo que, el servicio, o bueno la atención que estos niños realmente requieren, entonces pues obviamente para ellos es siempre complicado porque no solamente tenemos el niño que tiene el diagnostico sino que también tenemos muchos niños que aunque no estén diagnosticados también presentan diferentes dificultades dentro del misma aula regular. (lo

*docente muestra seguridad en su respuesta, maneja un manejo corporal con sus manos y su cabeza)*

E: ¿consideras que por ejemplo cuando en el aula existen estos chicos con estas barreras, pueden disminuir el tiempo y el trabajo que el docente tiene con el otro grupo de estudiantes?

D. 19: ¿Qué se les disminuya el tiempo? No, antes es más complicado, ¿sí? Porque es lograr que ese estudiante realmente, no solamente logre captar contenidos ¿no? Porque esa no es la idea, sino que logre también socializar, logre también participar, logre muchísimos procesos que, que siempre son demoraditos para la profesora y también para el estudiante. *(Al realizar las preguntas re afirmación, la docente sonríe)*

E: ¿O sea que, si se les dedica más tiempo a los niños con barreras, pero que pasa con el otro grupo de estudiantes, no se está dejando a un lado?

D. 19: Sí claro, sí, ahí viene la dificultad grandísima ¿no? Eh, nosotros nos damos cuenta y cuando uno empieza a mirar de donde viene todo el proceso como tal de inclusión, uno se da cuenta que anteriormente pues esos niños tenían unos centros diferentes para su aporte ¿no? Eh, luego ya llegaron las políticas públicas y ahorita sobre todo con, con el decreto 1421 que es donde nos dice que todos, todas las instituciones deben tener ese proceso de inclusión, pero pues no tenemos como el apoyo que realmente nosotros necesitamos, ¿sí? Eh, nos envían sí, pues yo se valoró bastante que a veces pues de los mismos departamentos, trata de mirar que profesionales apoyan realmente a estas instituciones, pero nos estamos quedando en la caracterización como tal, nosotros hemos, siempre tenemos eso de que tenemos bastantes niños que necesitan un diagnóstico, ¿sí? Sin ese diagnóstico nosotros no podemos hacerles realmente una adaptación curricular real, si porque no sabemos hasta que, qué punto o si esos niños necesitan una, una, algo más especial que no sea lo que está, lo que estamos haciendo con los profesores, pero se nos están quedando esos procesos en eso, ¿sí? No tenemos unos diagnósticos realmente de los muchachos, ¿Por qué no los tenemos? Pues porque nuestros padres no cuentan con los recursos económicos para pagar una institución privada que le pueda brindar eso, nosotros como docentes orientadores no tenemos tampoco esa formación, porque no somos educadores especiales ni tampoco tenemos, eh, como ese equipo interdisciplinario que nos pueda ayudar, entonces estamos solitos, sabemos que tenemos una problemática, pero ahí nos estamos quedando simplemente con lo que, eh, lo poco con lo que nosotros podemos ayudarle a esos chicos *(la docente muestra varios conocimientos y al retroalimentar su respuesta realiza lenguaje corporal, manejando sus extremidades superiores).*

E: ¿Un trabajo adelante con los estudiantes con barreras de aprendizaje, mientras se trabajan temas específicos con los demás grupos de estudiantes dentro del aula de clase?

D. 19: Bueno, eh, como todos sabemos todos los profesores manejan unos DBA, ¿sí? Esos DBA nosotros como institución en este momento estamos trabajando lo que son los PIA, ¿sí? Eh, que están haciendo los profesores, pues obviamente el mismo tema que los, que todos ven, ellos pues están flexibilizando ese DBA, entonces pues ese creo que nosotros en eso si vamos un poquito más adelantados, porque tanto en el sistema de evaluación también lo tenemos ya flexibilizado, ¿sí? Entonces pues que es lo que hacen, los docentes lo que están haciendo es cojan ese DBA lo

flexibilizan para ese estudiante, sin perder el tema que, que todos en, en el aula lo tienen. (la docente presenta lenguaje corporal y sonríe para amenizar su respuesta)

E: ¿Qué le hace falta a la educación inclusiva en tu colegio?

D. 19: ¿Qué le hace? Espacio primero, los espacios, las herramientas realmente, una capacitación, porque nos hemos quedado solamente en la sensibilización, ¿sí? Sabemos que tenemos que hacerlo, pero capacitación realmente de cómo debemos trabajar con cada uno de esos estudiantes, si lo necesitamos bastante, mucha herramienta, espacios y capacitación realmente en el tema.

Muchas gracias mi profesora, ¿me autoriza a utilizar esta entrevista con fines educativos dentro del proceso de investigación?

D. 19: Claro que sí profesor con todo gusto

E: Muchas gracias

## Anexo 29. D.D. 20

**Entrevista:** Psico orientadora D D. 20.

**Entrevistador:** E

**Año de la entrevista:** 2019

**Duración:** 2:50 minutos

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación y su seguridad al responder las preguntas del E se ve reflejado por el tiempo de respuesta, al final de la entrevista este presenta un poco de muletillas no obstante sus respuestas concuerdan con las preguntas que hace el E.

La mirada del participante refleja su seguridad a pesar de esquivar la cámara, teniendo contacto visual con el E en las partes del final de las respuestas y principios de las preguntas.

**E:** Buenos días estamos en la institución educativa

**D. 20:** Gustavo Romero Hernández

**E:** ¿Tu nombre?

**D. 20:** D. 20

**E:** ¿Tu cargo?

**D. 20:** Orientadora Escolar

**E:** ¿Cuánto llevas en esta institución?

**D. 20:** Siete 7 años

**E:** ¿Sede?

**D. 20:** Sede central

**E:** ¿Tú tienes a cargo estudiantes con barreras de aprendizaje y/o problemas de vulneración de los derechos?

**D. 20:** En este momento tenemos aproximadamente 24 estudiantes con necesidades educativas especiales

**E:** ¿Qué opina usted con el ingreso de esos estudiantes al aula de clase?

**D. 20:** Pues acá en la institución se trabaja la parte de inclusión, ellos están en el aula y pues los docentes están haciendo los procesos para que, para disminuir las barreras de aprendizaje

**E:** ¿Cuál es la percepción que tienes de la educación inclusiva?

**D. 20:** Lo que pasa es que siento que a los docentes les falta herramientas, para poder trabajar con los estudiantes, estamos trabajando el PIAR, sin embargo, el hecho de elaborarlo y poderlo



realizar con ellos les genera a ellos pues bastante incomodidad por que, por parte del conocimiento y capacitación

E: ¿Ósea que tu consideras que no se tiene la capacitación y, frente a materiales didácticos y adaptaciones necesarias si es la correcta la que está utilizando la institución?

D. 20: No, hace falta, hace falta capacitar más a los docentes.

E: ¿frente al material de adaptaciones curriculares?

D. 20: En este momento se están realizando, estamos en el proceso de implementar las adaptaciones y también de adquirir material didáctico

E: ¿Tú consideras que el tiempo que un docente le dedica a los estudiantes con barreras de aprendizaje o que tienen alguna dificultad de la vulneración de los derechos hace que su labor con otros estudiantes del grupo disminuya?

D. 20: si porque hay otros estudiantes que requieren muchísimo tiempo por la misma barrera que tienen inclusive tengo docentes que en el aula tienen dos y tres estudiantes con necesidades educativas

E: ¿Considera tú que los conocimientos y habilidades que se le enseña a esos chicos dentro de esta institución les servirán para resolver su vida dentro de la sociedad?

D. 20: Mmm pues esa es la intención, que por lo menos la parte de socialización ellos puedan desenvolverse en el futuro, sin embargo, pues tenemos que ir de la mano con los padres de familia para fortalecer esos procesos

E: ¿Sabe usted ahora que hacen sus ex alumnos que presentaban barreras del aprendizaje cuando estaban en la institución?

D. 20: Emm pues lo más reciente es una niña que no está haciendo nada y un chico que ingreso al Sena, pero pues ha presentado bastantes dificultades a nivel académico. *(al inicio de la pregunta el D. 20 sube los ojos en noción de pensar su respuesta)*

E: ¿Que le hace falta a la educación inclusiva?

D. 20: Mayor tra mmm, de pronto como un mayor soporte a nivel profesional y de aprendizaje de los docentes, pues ellos carecen de capacitación, carecen de esa parte para poder fortalecer a los estudiantes *(el D. 20 se tomo una pausa para responder al principio)*

E: Muchas gracias; ¿tu autorizas que esta entrevista sea utilizada con fines netamente académicos?

D. 20: Si señor

E: Gracias

## Anexo 30. D.D.21

**Entrevista:** Rectora D. D. 21

**Entrevistador:** E.

**Año de la entrevista:** 2019

**Duración:** 6:36 minutos

**Observación:**

El tono de voz del participante es perfecto para la grabación, la rectora presentaba seguridad al responder las preguntas que le hacía el E, en todas las respuestas que contesto se observó una buena gesticulación, lo cual se denotó en la pronunciación y la ausencia de muletillas.

La mirada del participante en unas preguntas refleja seguridad puesto que siempre miro fijamente al E y a la cámara, lo cual al desviar la mirada lo hacía para mostrar lugares del colegio como por ejemplo la llegada por las gradas; al final de la entrevista debido a las preguntas la docente tuvo unas pausas para meditar y responder adecuadamente.

**E:** buenos días, ¿el día de hoy es?

**D. 21:** Es treinta (30) de mayo del 2019

**E:** Lugar de la entrevista

**D. 21:** Institución educativa rancho grande de Rondón

**E:** Nombre de la docente

**D. 21:** D. 21

**E:** Sede

**D. 21:** Rancho grande

**E:** Profe ¿nos autoriza para que el video sea parte de la investigación proceso de educación inclusiva de la provincia de Márquez?

**D. 21:** ¡Sí!, No hay ningún problema

**E:** Bueno profe quisiéramos saber ¿Cuánto llevas desempeñando el cargo en esta institución educativa?

**D. 21:** 12 años aproximadamente

**E:** ¿Usted tiene aquí en la institución estudiantes con barreras de aprendizaje y/o imposible vulneración de sus derechos?

**D. 21:** Pues en todas las instituciones, yo creo que hay estudiantes con dificultades de aprendizaje con mmm (*pausa*) niños que necesitan de verdad una atención mas

personalizada y lamentablemente no hay las condiciones para ofrecerles. *(la docente muestra seguridad al describir su respuesta).*

E: Y ¿Ud. que opina del ingreso de estos niños al sector educativo?

D. 21: ¡Pues como cualquier persona tiene derecho a estar en el sistema educativo! Sin embargo, por ejemplo, acá en la institución educativa rancho grande tenemos dificultades de infraestructura, el acceso al colegio es difícil, porque hay que subir 60 gradas para acceder al patio central, y lo mismo hay salones donde no tenemos rampas, el espacio es muy pequeño y las condiciones de infraestructura no son las adecuadas. *(en el momento de describir las gradas, la docente señala el lugar de ingreso al colegio, y al describir el tamaño del espacio realiza movimientos con sus manos para describir la situación)*

E: Conforme a eso ¿Cuál es su percepción frente al proceso de educación inclusiva en esta institución?

D. 21: ¿Nos gustaría?, ¡sí! Por ejemplo la adecuación de la planta física; por supuesto la capacitación real de los docentes, el diagnóstico a los niños que tengan necesidades educativas especiales y eso que hasta ahora no se ha logrado, en muchas ocasiones vienen funcionarios de algunas entidades contratadas por la secretaria de educación pero hacen de pronto solamente la parte teórica, pero no se ha hecho a mi modo *(señalándose a sí misma)* de ver un diagnóstico efectivo de los niños con condiciones de discapacidad, y tampoco nos han brindado herramientas necesarias para atenderlos, nosotros tuvimos aquí un niño con problemas de “el es sordomudo”, tuvimos otro niño con síndrome de Down y por supuesto el colegio hace lo posible por desarrollar actividades más pertinentes con ellos, pero la capacitación real no se ha dado! O es muy esporádica a mi juicio muy insuficiente *(en esta respuesta la docente al realizar los ejemplos de los dos estudiantes refleja gesticulación de comprensión por los problemas de aprendizaje que poseían los niños con esa discapacidad).*

E: ¿en cuanto al material didáctico?

D. 21: No, no nos han dado material didáctico para esos estudiantes de manera específico, los docentes tienen que buscar por sus propios medios heee estrategias o materiales de internet para aplicar con ellos.

E: ¿considera usted que, desde la secretaria de educación, o desde esta institución se fomenta la educación inclusiva?

D. 21: Mmmmm *(gesticulación de des confort)* yo pienso que sí, pero no es suficiente, ehheh hace unos años por ejemplo vinieron de Neuro-arte y pues la niña que vino hacer la capacitación, ¡no se! No utilizo herramientas, se limito solo a leer unas diapositivas, a hacer un diagnóstico a veces cerrado de los niños que consideramos nosotros presentaban condiciones especiales pero pues igual, ella no tiene... no es neuróloga, no es psicóloga clínica que pueda definir el problema de los estudiantes con problemas especiales, en lo que hace referencia con la parte cognitiva pues cuando es algo físico, es algo evidente y las

necesidades educativas especiales digamos el aspecto (en esta respuesta la docente frunció el ceño, en el momento de des confort)

E: Profesora considera usted que el tiempo que se le dedica a los estudiantes que presentan barreras o limitaciones de aprendizaje es tiempo que se le resta a los demás estudiantes en el salón de clase

D. 21: Mmmmm dependiendo la necesidad, pienso que si por que hay niños que necesitan una dedicación exclusiva, nosotros tuvimos el caso de un niño en la sede Quebrada Honda, es un niño autista, el niño pues era, presentaba un problema físico, se escapaba de la escuela a la casa, la casa era al frente de la escuela y en ocasiones el se le escapaba a la mama, solo se iba para la casa con el peligro que lo atropellara un carro, gracias a Dios no le paso, pero si ehhh la profe tenia que dedicarle mas tiempo entonces nos vimos en la necesidad de decirle a la mamita que nos acompañe en este proceso, ella iba en algunos momento pero claro el niño con necesidades educativas necesita mucho mas tiempo

E: ¿la enseñanza que se les da en la institución a los estudiantes niños y niñas que presentan barreras de aprendizaje, está generando estrategias para la vida misma de ellos?

D. 21: Pues a nivel de la institución tratamos al máximo que así sea, pero entonces vemos con dificultad de pronto mmm como decía no tenemos la capacitación precisa, no tenemos materiales correspondientes para ayudar a esos niños.

E: Sabe usted que ha pasado con ex alumnos que están en esta situación

D. 21: ¡si claro! Si tenemos el caso por ejemplo de un niño, es sordo mudo, el niño se presentó al ICFES no logro acceder a la educación superior y el esta en la casa con la mamita, le colabora en las actividades agrícolas; el otro niño es ex alumno de nuestra institución él tiene síndrome de Down igual vive con la mama dedicado a actividades agrícolas.

E: ¿Ósea estos estudiantes no han podido acceder a la educación superior o intermedia?

D. 21: No, no han podido

E: Que considera que le podría hacer falta a la educación inclusiva, al proyecto que hay en esta zona de Márquez con la secretaria de educación

D. 21: Cualificación de las personas para el manejo de los estudiantes, por supuesto materiales como programas que.... *(Pausa)* efectivamente tengan estrategias que puedan ayudarles, por que nosotros pues si en el afán de dar mejores resultados académicamente para pruebas saber a veces descuidamos a los estudiantes que necesitan, así no vayan a la educación superior pero que si tenga un trabajo que puedan desempeñarse como ciudadanos de bien, que tengan un ingreso.

E: Le agradecemos profe muy gentil.

Anexo 31. Diario de Campo O. 22

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Fecha	7 del 6 de 2019	Municipio	N.	Institución Educativa	O. 22	Sede	Central
Grado	8	Espacio físico	Salón de clase	X	Espacios cubiertos diferentes al salón		Espacio al aire libre

**Tipo de actividad que se está observando:** Clase área de sociales, trabajo grupos de dos, localizar en un mapa de Colombia ciertos puntos geográficos.

**Objetivo de la observación:** Identificar las estrategias que utilizan los docentes de aula a los estudiantes, que presentan barreras para el aprendizaje, al igual que el desarrollo social dentro de la misma.

**Descripción del momento:** Es el inicio de la clase, los estudiantes entran de un descanso para tomar dos horas de actividad en el área de ciencias sociales. **Todos tiene un mapa de Colombia, exceptuando al estudiante de inclusión quien trae una gráfica de una casa con un paisaje rural de fondo**

DESCRIPCIÓN ESPECIFICA DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Acciones	El grupo ingresa al salón, todos tienen ya un puesto asignado dentro del aula. En el grupo se encuentra un estudiante con barreras para el aprendizaje. <b>El cual se ubica en un puesto unipersonal al frente de la profesora.</b>	Bibliografía Y Referencias
Asimilamiento	Se observa que el estudiante por estar frente a la docente siente la presencia de ella en todo momento, sin embargo, <b>se distrae con mucha facilidad.</b> Se observa que tiene unos cuadernos corugados, <b>la presentación de estos no es la mejor.</b> El taller lo está desarrollando de una manera diferente a sus compañeros. En todo momento que se observó la clase <b>nunca trabajó con sus compañeros.</b> La maestra siempre le suministra trabajos individualizados aparentemente buscando mantenerlo ocupado. Paralelo a esto, los demás estudiantes continúan desarrollando sus talleres de clase común y corriente. <b>No se observa ninguna relación directa entre los estudiantes que están desarrollando sus talleres en grupo y el estudiante que trabaja individualmente.</b>	
Participación	Estudiante que tiene dificultades con la aprensión de los conocimientos, desarrolla su taller de forma individual, pero podríamos decir que efectiva. <b>Se observa en todo momento a la docente observarlo de reojo,</b> revisando el trabajo de, el constantemente, <b>mientras que los demás compañeros del salón tienen que acercarse para aclarar sus dudas con la docente.</b> Se observa, que el estudiante <b>es el único que sale el salón sin pedir autorización</b> de la docente, mientras que los demás estudiantes deben pedir permiso para ir al baño a la docente y esperar que ella lo autorice.	
Actitudes de los compañeros	Para los demás estudiantes del salón de clase, <b>el estudiante de inclusión pasa completamente desapercibido,</b> pareciese que no existirá. Los compañeros están habituados a las diferentes actitudes del menor y han optado por ni siquiera observarlo. <b>Sin embargo, le facilitan algunos implementos que le faltan,</b> y de vez en cuando en el momento que pasan a preguntarle a la docente le colaboran con la actividad. <b>Se ve una actitud de afecto hacia el estudiante al igual que de respeto.</b> La relación que existe dentro de ellos en el aula de clase es de colaboración, pero no podemos decir que sea de trabajo en grupo.	
Actitudes del docente	La docente tenía preparada una actividad con el menor, <b>llevo material específico para él.</b> Sin embargo, mientras los demás estudiantes colorean un mapa de Colombia, el material que trae para este estudiante es una casa con un paisaje de fondo al preguntarle sobre este material, <b>La docente comenta: que primero se debe colocarlo en su contexto real cercano.</b> Uno de los objetivos que ella pretende alcanzar con esta actividad, es que el estudiante contextualice su entorno, para poco a poco ir lo encaminando a un contexto mayor ya que según ella lo más importante es que <b>identifique donde vive actualmente para después mostrarle otros escenarios que tal vez algún día conocerá.</b> La docente mantiene durante todo el tiempo de la clase, una actitud sentada en su escritorio, que da vista a todo el grupo de estudiantes. Todo el grupo de estudiantes está acostumbrado a la metodología de la	

	<p>docente, ya que actúan con criterios previamente establecidos. Nada se sale de la normalidad. Mientras que a los demás participantes de la clase la docente sube el tono de voz para llamarles la atención, con el estudiante de inclusión ella no lo hace de esa manera tal vez por la cercanía a su pupitre, también puede ser porque entre ella y el estudiante ya se maneja otro tipo de comunicación que puede ser la mirada o cómo se observó en varias ocasiones coloca una mano sobre el escritorio del él.</p>	
--	--	--

**Sugerencias:** Para la Investigación es importante resaltar que la docente tenía un material previo para el estudiante, pero a nuestro modo de ver no era coherente con el tema que se estaban tratando con los demás estudiantes.

**Observaciones:** No se observa ningún tipo de bullying o matoneo hacia el estudiante de inclusión, sus compañeros le colaboran, sin embargo, no se ve que trabaje en grupo con ellos, se observa incluido, pero a la vez también aislado en la clase. Se observa una actitud compasiva de la maestra hacia el estudiante, sin embargo, no se le ve rigidez a la hora de evaluar el trabajo que esté desarrolla, por el contrario, cualquier actividad que hace para ella está muy bien hecho y lo felicita. El estudiante lleva varios años con este grupo de clase y se puede decir que los compañeros lo aceptan, pero no lo incluyen en los grupos de trabajo.

Anexo 32. Diario de Campo O. 23

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Fecha	10 de julio de 2019	Municipio	N	Institución Edu	O. 23	Sede	Central
Grado	9	Espacio Físico	Salón de clase	X	Espacios cubiertos diferentes al salón		Espacio al aire libre

**Tipo de actividad que se está observando:** clase de español, la docente es la que orienta la actividad.  
**Objetivo de la observación:** observar los procesos de adaptación que se hacen dentro del aula de clase a los estudiantes que aparecen en el SIMAT con barreras o posible vulneración de sus derechos.  
**Descripción del momento:** cada estudiante tiene un texto sobre el pupitre, en algunos casos son novelas y en otros son cuentos cortos, cada uno debe leer mentalmente durante 15 minutos, terminada esta actividad se debe socializar con los compañeros.

DESCRIPCIÓN ESPECÍFICA DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Acciones	Descripción específica	Bibliografía Y Referencias
Aislamiento	Los estudiantes están ubicados en hileras, cada uno tiene su propio pupitre, el grupo es de 30. El estudiante en discapacidad o posible vulneración de sus derechos <b>se encuentra en el centro del grupo</b> , la primera parte de la clase realmente es muy individual, el estudiante observa a todo lado, se le ve inquieto, <b>no se ve que este leyendo</b> . En la segunda parte de la actividad, escucha con atención a sus compañeros, sin embargo, <b>cuando le corresponde pasar a socializar no lo hace</b> , el docente le invita a pasar al frente, pero él se niega.	
Participación	Durante el tiempo que se realizó la observación, no se vio la participación del estudiante, <b>siempre se mantuvo muy preocupado por el momento de pasar a socializar, frotaba sus manos en repetidas ocasiones</b> . En el momento que el docente le indicó que debía pasar a socializar su rostro se colocó rojo, y mostraba una sonrisa como de susto.	
Actitudes de los compa	Para sus compañeros el estudiante pasa desapercibido en la mayoría del tiempo, sin embargo, en el momento que el docente le indica que debe pasar a socializar, <b>todos lo animan a que comparta lo que leyó</b> . Una compañera que está sentada a su lado se acerca muy suavemente y le habla para que no le dé pena pasar al frente, pero él se rehusa.	
Actitudes del docente	<b>El docente no trae material específico para el estudiante</b> . Trata de animarlo a desarrollar la actividad de igual forma que sus compañeros, <b>no se ve un acompañamiento específico</b> o alguna indicación para que su proceso sea más sencillo. No se observa un acompañamiento específico que tenga en cuenta las limitaciones del estudiante.	

**Sugerencias:** No se entiende, si el estudiante ya lleva varios años con el docente, porque el trabajo no se le hace más específico a sus capacidades.

**Observaciones:** **El estudiante está en el grupo, pertenece al grupo, pero no desarrolla sus capacidades de acuerdo a sus necesidades** ya que el docente no toma en cuenta esto para generar los ajustes pertinentes, que le permitan hacer una educación inclusiva real dentro del aula de clase.

Fuente: El autor.

Anexo 33. Diario de Campo O. 24

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Fecha	19 del 6-2019	Municipio	N.	Institución Edu	O. 24	Sede	Cebadal
Grado	7	Espacio Físico	Salón de clase	X	Espacios cubiertos diferentes al salón		Espacio al aire libre

Tipo de actividad que se está observando: Clase del área de biología

Objetivo de la observación: Identificar las estrategias que utilizan los docentes de aula, en los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, al igual que el desarrollo social dentro de la misma.

Descripción del momento: Los estudiantes entran a tercera hora de clase, el salón es bastante amplio, son pupitres unipersonales, el curso es de 36 estudiantes, la profesora antes de entrar indica a los observadores que en esta clase tiene un estudiante valorado con deficiencia cognitiva. **El estudiante es ubicado dentro del grupo sin ninguna diferenciación.**

DESCRIPCIÓN ESPECIFICA DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Acciones	Descripción específica	Bibliografía Y Referencias
Aislamiento	La docente inicia la clase con una oración, para después llamar a lista uno por uno de los asistentes, el estudiante se encuentra rodeado de varios de sus compañeros y compañeras. <b>A nivel general no se observa que el estudiante este aislado.</b> Durante el desarrollo de la clase es muy frecuente ver que entre estudiantes se hablan y se comparten elementos de trabajo, sin embargo, <b>el estudiante en mención permanece quieto y no habla ni comparte con nadie.</b> La actitud del grupo hacia él y de, el hacia el grupo es nula.	
Participación	El estudiante está ubicado dentro del grupo en el centro del salón, pero realmente <b>no participa con nadie</b> , mantiene una actitud callada, mira hacia los lados de vez en cuando, anota en el cuaderno con varios colores, todos los demás compañeritos comparten entre ellos. En el desarrollo de todas las 2h de clase, <b>la maestra solo se acercó una vez al estudiante.</b> sin embargo, se aclara que hay otros estudiantes que nunca fueron atendidos de manera personalizada por la docente.	
Actitudes de los compa	El estudiante <b>es totalmente invisible a sus compañeros</b> , La actividad formal continua, la gran mayoría de estudiantes tiene una participación activa en el desarrollo de la clase, sin embargo, el estudiante de inclusión no participa desde ningún punto de vista, nunca pide la palabra, nunca pide apoyo de los compañeros o de la maestra, <b>se mantiene mirando hacia los lados.</b>	
Actitudes del docente	<b>La docente no le lleva trabajo específico al estudiante, al estudiante no se le da un apoyo especial o por lo menos una colaboración más específica.</b> Al estudiante se le presta la dinámica de los contenidos como a cualquiera de los otros, no presta atención específica del trabajo que está haciendo. En una sola ocasión se acercó la docente al estudiante. Pero el material que estaba trabajando es completamente diferente al área, <b>se observa una fotocopia para colorear</b>	

Sugerencias: examinar en la formación docente, las alternativas frente a este tipo de situaciones.

Observaciones: Es un ejemplo de la inclusión escolar, donde **no hay educación inclusiva.** El por qué se puede debatir, puede ser que no haya formación docente o no hay suficiente material específico. La observación no mostro educación inclusiva, mostro una inclusión, es un caso donde se puede decir que **el niño está en el salón, pero no comparte con nadie ni hace nada productiva para mejorar su situación.**

Fuente: El autor.



Anexo 34. Diario de Campo O. 25

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Fecha	9 de julio de 2019	Municipio	Jenesano	Institución Edu	O. 25	Sede	20 de julio
Grado	2	Espacio Físico	Salón de clase	X	Espacios cubiertos diferentes al salón	Espacio al aire libre	

**Tipo de actividad que se está observando:** Clase de artística, elaboración de un reloj de manecillas, para aprender a Interpretarlo.

**Objetivo de la observación:** revisar las estrategias académicas y sociales que la docente utiliza con un estudiante que esta reportado en el SIMAT con discapacidad o en posible vulneración de sus derechos

**Descripción del momento:** En el salón de clase hay 40 estudiantes, la mayoría de ellos ha traído material como: cartón, alambre, pegante, colores y puntillas para realizar una actividad, se encuentran todos en traje deportivo

DESCRIPCIÓN ESPECIFICA DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Acciones	Descripción específica	Bibliografía Y Referencias
Aislamiento	La ubicación del estudiante en el grupo es; al frente en el costado izquierdo de la docente, en una hilera que solo él, la conforma. Su pupitre se observa muy desordenado en comparación a los demás del salón, ningún compañero de clase se acerca a él para apoyarlo, la docente trata de colaborar, pero el tiempo que tiene es muy poco y cada vez que se queda con él por más de un minuto, los demás estudiantes la llaman para que les colaboren. se enreda destapando el pegante y nadie le colabora, no puede cortar en círculo la cartulina. Se le ve desesperado por que las cosas no le salen como la profesora ha indicado.	
Participación	La participación del estudiante dentro el grupo es nula, ni él se acerca a sus compañeros ni sus compañeros se acercan a él. Se le observa el deseo de hacer las cosas bien, pero por alguna razón no puede y se siente frustrado. Sus manos permanecen llenas de pegante y eso hace que todo se le enreda y manche el material, cada rato se le cae el material al piso y no tiene cuidado al recogerlo por lo que todo se ensucia. Sale en repetidas ocasiones al baño interrumpiendo su trabajo, cuando regresa tiene las manos mojadas y esto hace que moje el material, el cual se debilita y termina rompiéndose o ajándose lo que ya no le permite realizar un buen trabajo.	
Actitudes de los compa	Para sus compañeros es completamente invisible. Mientras que entre los demás compañeros se prestan material y se colaboran para la realización del reloj, con el no hay ninguna comunicación.	
Actitudes del docente	La docente no trae prepara ninguna actividad aparte para el estudiante, ni se observa algún ajuste razonable para que pueda avanzar de una u otro forma en la clase. El estudiante necesita bastante colaboración de la docente, pero se observa que la gran cantidad de estudiantes que tiene en el salón no le permite dedicarle el tiempo necesario para hacerle el acompañamiento que necesita. En repetidas ocasiones el estudiante llama a la docente para pedirle su colaboración, sin embargo, ella le contesta ya voy, pero realmente lo atiende después de hacer todo el recorrido por los demás estudiantes. Se observa también el desespero de la docente por tratar de colaborar, pero le es imposible bajo los términos que plantea la actividad.	

**Sugerencias:** es importante que el docente planee con anticipación la clase teniendo en cuenta que el grupo de estudiantes es diverso y no todos pueden hacer las cosas de la misma manera.

**Observaciones:** El no poder hacer las cosas lleva al estudiante a un desespero, que lo demuestra con sus actitudes y moviendo sus brazos como si estuvieran sin control. El no tener una actividad programada más adaptada a sus capacidades, no solo le llevan a perder el tiempo a él, al grupo y a la docente, sino también generan una frustración que se desarrolló durante toda la hora de clase.

Anexo 35. Diario de Campo O. 26

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Fecha	21 de 6 de 2019	Municipio	N	Institución Edu	O. 26	Sede	Central
Grado	10	Espacio Físico	Salón de clase	X	Espacios cubiertos diferentes al salón		Espacio al aire libre

Tipo de actividad que se está observando: Clase de sociales, tema general; democracia.

Objetivo de la observación: Identificar las estrategias que utilizan los docentes para desarrollar la temática de clase con estudiantes reportados en el SIMAT con barreras o en posible vulnerabilidad de sus derechos.

Descripción del momento: Es cuarta hora de clase según el horario, el salón tiene 38 estudiantes, un poco más de mujeres que hombres. Son puestos unipersonales.

DESCRIPCIÓN ESPECIFICA DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Acciones	Descripción específica	Bibliografía Y Referencias
Aislamiento	No se observa discriminación hacia nadie, el desarrollo de la clase es normal, el docente reparte unas fotocopias las cuales contiene una lectura y una serie de preguntas, cada uno realiza la lectura en forma silenciosa, los estudiantes con dificultades no realizan preguntas, (nadie realiza preguntas), la ubicación de ellos dentro del salón no representa ningún parámetro en especial.	
Participación	Después de diligenciar las copias, se entra en una sesión de preguntas con el ánimo de reforzar los conocimientos, sin embargo, la participación de los estudiantes es mínima y es el docente quien tiene que generar en ellos la necesidad de preguntar, muchas de estas preguntas son básicas y no se observa una participación crítica frente a la temática, más bien se contribuye a reforzar las ideas del autor, sin ningún análisis. Ningún estudiante genera dialogo con sus pares para defender o recalcar alguna idea, el docente es el eje central y si se retirara del salón no existiría dialogo. La participación de los estudiantes de inclusión es nula incluso después de que el docente trata directamente de invitarlos a la conversación. Se observa en los dos estudiantes una sonrisa nerviosa	
Actitudes de los compa	Para los compañeros de clase los estudiantes de inclusión pasan desapercibidos, no se es claro, si es que, no entienden la temática que se está trabajando o la dinámica que el docente utiliza para la aprensión de los conocimientos no es la correcta. Ningún compañero de clase se preocupa por ayudarlos u orientarlos, tampoco los juzgan.	
Actitudes del docente	El docente no presento estrategias diferentes para los estudiantes con dificultades, todos deben trabajar el mismo material y con la misma dinámica. En el momento de la participaron de todo el grupo en varias ocasiones anima a los dos estudiantes a que participen, sin embargo, ellos no saben que decir ni de qué manera actuar. El docente camina con frecuencia por dentro del filas establecidas en la organización de los puestos del salón, observa de manera muy rápida la producción que cada estudiante va realizando, pero no se detiene específicamente en alguno, ni sugiere arreglos o ajustes a los documentos.	

Sugerencias: Revisar en la legislación actual las implicaciones de los docentes en el proceso de la educación inclusiva.

Observaciones: No se observó apoyo o ajustes razonables frente a las necesidades de los estudiantes que lo requieran en este salón de clase. Es un clase muy aburrida y poco participativa para todas y todos los estudiantes.

Fuente: El autor.

Anexo 36. Diario de Campo O. 27

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Fecha	20 del 6-2019	Municipio	N.	Institución Edu	O. 27	Sede	Alianza
Grado	1	Espacio Físico	Salón de clase	X	Espacios cubiertos diferentes al salón		Espacio al aire libre

Tipo de actividad que se está observando: Clase del español

Objetivo de la observación: Identificar las estrategias que utiliza la docente de aula, con un estudiante reportado en el SIMAT con parálisis.

Descripción del momento: La docente se encuentra en una clase de lectura, todos los niños tienen sobre su escritorio la cartilla coquito. Es un trabajo individualizado, sin embargo, la docente pasa por cada uno de los estudiantes haciendo su acompañamiento.

DESCRIPCIÓN ESPECÍFICA DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Acciones	Descripción específica	Bibliografía Y Referencias
Aislamiento	El pupitre del estudiante está ubicado frente al grupo, al lado del pupitre se encuentra su caminador, esta distribución dentro del salón facilita el desplazamiento del estudiante en caso de tener que salir del salón ya que, si quedara ubicado dentro del grupo, el desplazamiento con el caminador se volvería algo tedioso. No se observa ningún aislamiento por parte de la docente por los compañeros. Los pupitres donde se encuentran todos los estudiantes son de a dos, el estudiante comparte con una niña, se observa una relación como la de los demás binomios.	
Participación	La participación del estudiante dentro del aula de clase alrededor del trabajo de lectura que desarrolla la docente es el mismo que desarrolla cualquier otro estudiante del grupo. Se distrae con facilidad.	
Actitudes de los compa	La actitud de los demás compañeros hacia el estudiante es colaborativa, en varias ocasiones al estudiante se le caen objetos de trabajo al piso, sin embargo, se observa que él no pone el menor interés en recogerlos ya que aparentemente está acostumbrado a que su compañera de pupitre sea quien se los recoge y se los vuelve a dejar sobre la mesa, se deduce que es algo mecánico, porque apenas caen los objetos ella inmediatamente se levanta sin que él ni siquiera la mire.	
Actitudes del docente	Durante el desarrollo de la clase la docente tiene el mismo trato con el estudiante que con el resto del grupo en lo que concierne a lo académico, sin embargo, en el momento que el niño debe ir al baño, la docente debe acompañarlo hasta los sanitarios y colaborar en todo el proceso, dejando el grupo solo en el salón de clase, lo que lleva a que se genere desorden en el mismo, desorden que termina en el momento que la docente entra Ingresando nuevamente. En el momento que termina la clase es la docente quien tiene que alzarlo y ubicarle el caminador. Todo el grupo espera en el salón para que él salga primero.	

Sugerencias: de acuerdo a lo que se observó en el desarrollo de la clase, terminada esta se decide hablar con la docente, quien comenta que es un niño que como todos tiene dificultades académicas y de atención, pero que ella siente que el grupo de compañeros ha sido de gran apoyo por que están muy pendiente de él, en el descanso y a la hora de almorzar dentro del restaurante.

Observaciones: no se observa ningún apoyo por parte del estado, frente a la adecuación de los espacios, para que la movilidad del estudiante sea más fácil ya que actualmente se desplaza gateando, tampoco se apreció apoyos que contribuyeran al mejoramiento de calidad de vida del estudiante. Se evidenció la falta de una docente que estuviera pendiente de grupo mientras la titular salía del salón.

Fuente: El autor.

Anexo 37. Diario de Campo O. 27

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Fecha	11 de julio 2019	Municipio	N.	Institución Edu	O. 28	Sede	Central
Grado	8	Espacio Físico	Salón de clase	X	Espacios cubiertos diferentes al salón		Espacio al aire libre

**Tipo de actividad que se está observando:** Clase de matemáticas, el DBA a desarrollar es: Realiza construcciones geométricas usando regla y compás.

**Objetivo de la observación:** Identificar las estrategias que utiliza el docente de aula, con un estudiante reportado en el SIMAT con dificultades cognitivas.

**Descripción del momento:** el docente mantiene una estructura bien definida de **hileras y filas** con los estudiantes. En el salón se encuentran 35 estudiantes, la clase inicia a las 11:15 am.

DESCRIPCIÓN ESPECIFICA DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Acciones	Descripción específica	Bibliografía Y Referencias
Aislamiento	El estudiante es ubicado dentro de la estructura del salón <b>en los primeros puestos frente al docente</b> . Cada estudiante tiene una hoja de oficio milimetrada. El docente con antelación les pidió llevar algunos instrumentos como: reglas, escuadras, compás. El estudiante reportado en el SIMAT, trae todo su material, a medida que el profesor va explicando el estudiante va realizando la actividad, <b>sus compañeros cercanos están muy pendientes del trabajo como lo realiza, se observa más acompañamiento por parte de los compañeros que por parte del docente</b> . El grupo en general se muestra muy colaborador con el estudiante. Se observa en todo momento <b>felicidad en el estudiante sin importar que su trabajo no es el mejor</b> .	
Participación	El estudiante durante toda la clase realiza las mismas actividades que se tienen programadas para el grupo, sin embargo, al ver de cerca <b>no lo hace con la misma efectividad y pulcritud</b> , en repetidas ocasiones solicita la colaboración del docente quien se acerca y le da las indicaciones que se necesitan, se puede decir que participa activamente en todo el transcurso de la clase.	
Actitudes de los compa	Todos los compañeros están pendientes de él, especialmente los que se encuentran más cerca, le colaboran y <b>en algunos casos le corrigen el trabajo orientándolo de la manera que ellos consideran que se debe hacer, lo animan y lo felicitan cada vez que les muestra su trabajo</b> .	
Actitudes del docente	<b>En general el docente tiene un trato especial con el estudiante, no se observaron apoyos específicos, pero sí una paciencia superior a la que se tiene con los demás estudiantes</b> . se denota que el docente lo conoce desde hace raro y <b>no le exige lo mismo que al resto del grupo</b> . Además de exaltar su trabajo frente a los demás compañeros con el ánimo de subir su autoestima. El docente hace recorridos permanentes por el salón revisado la actividad, sin embargo, cuando el estudiante solicita su apoyo, el inmediatamente va a colaborar. El docente es consciente de las capacidades del menor por lo tanto <b>maneja una exigencia menor que al resto del grupo, lo que aparentemente todos en el salón tiene claro</b> .	

**Sugerencias:** Es importante llevar más alternativas didácticas en este caso específico ya que el objetivo no es simplemente que lo haga o que este ocupado en algo, sino que aprenda los contenidos propuestos

**Observaciones:** El estudiante se ve feliz compartiendo con sus compañeros y el profesor, sin embargo, a simple vista no se observa que entienda el objetivo de la actividad.

Fuente: El autor.

Anexo 38. Diario de Campo O. 29

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Fecha	12 de julio de 2019	Municipio	N.	Institución Edu	O. 29	Sede	Central
Grado	8	Espacio Físico	Salón de clase	X	Espacios cubiertos diferentes al salón		Espacio al aire libre

**Tipo de actividad que se está observando:** Clase de español, se está buscando el desarrollo del DBA; Identifica la función social de los medios de comunicación y otras fuentes de información de la cultura, como una forma de construcción de identidad.

**Objetivo de la observación:** Observar el desarrollo social y académico de los estudiantes valorados con discapacidad con posible vulneración de sus derechos en el SIMAT.

**Descripción del momento:** Salón con 37 estudiantes, la clase empieza con la evaluación de la tarea que se había dejado días antes, La cual consistía en traer un guion como si se prestara un noticiero de radio.

DESCRIPCIÓN ESPECIFICA DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Acciones	Descripción específica	Bibliografía Y Referencias
Aislamiento	El estudiante se ubica en la parte de adelante del salón en el puesto más cercano a la docente, En el momento que la docente le solicita que exponga su trabajo, lee un cuaderno con mucha dificultad, su pronunciación no es clara, no se le escucha ningún sentido a la lectura. En el momento que sus compañeros pasan a hacer la lectura él se mantiene muy quieto, mientras que los demás buscan hablar con sus pare que se encuentran a lado y lado. Su presentación personal es Impecable.	
Participación	El estudiante trajo su tarea y paso a socializarla, hace su mejor esfuerzo por hacer las cosas, sin embargo, no es clara la comunicación entre en y el grupo, continúa participando como si el pensara que todo el mundo le entiende. Su actitud es muy tranquila y se ve confiado durante toda la clase.	
Actitudes de los compa	Los compañeros del estudiante prestan atención cuando el interviene, nadie le aporta o comenta algo sobre su trabajo. En las otras exposiciones los estudiantes se rien o les aportan a los trabajos. Lo que se puede observar es que dejan que él hable y sin importar que nadie le entienda y cuando termina su prestación todos le aplauden, pero aparentemente es por solidaridad.	
Actitudes del docente	El docente nunca interviene, específicamente en el trabajo del estudiante y al igual que los estudiantes guarda silencio. En las otras exposiciones corrige o da sus puntos de vista. En una ocasión incluso le llama la atención a un estudiante y menciona que el trabajo del menor reportado en el SIMAT es mejor, lo que se puede tonar como una displicencia hacia el menor, no correcta por parte de un docente, nadie dice nada en la clase y se vivencia un silencio que solo es interrumpido por la siguiente exposición.	

**Sugerencias:** revisar las actitudes de los docentes frente al programa de educación Inklusiva y más aún frente al trato de los menores sin importar sus diferencias.

**Observaciones:** Hay un silencio frente a las actitudes del docente, y se puede decir que son cómplices los compañeros frente a la falta de apoyo y motivación que se le debiera dar al estudiante. se cree que la educación Inklusiva es dejarlo participar, pero sin ningún sentido ni apoyo, además nunca se observó algún ajuste frente al trabajo que se dejó a todo el grupo y que tal vez la tarea fue bien hecha por el apoyo que le dieron sus padres en la casa, pero a la hora de socializar no hay ningún aprendizaje significativo.

Fuente: El autor.

## Anexo 39. Entrevista funcionario SED

**ENTREVISTA A DIRECTIVO DE SECTARIA DE EDUCACIÓN DE BOYACÁ  
ENCARGADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Fecha: 8 de junio de 2019

Espacio: Oficina de Cobertura educativa, del programa Educación Inclusiva Secretaria de Educación de Boyacá.

Nombre del funcionario: Con el ánimo de graduar el nombre del funcionario de la SED se ha cambiado su nombre por la letra "G".

**Observaciones:**

El tono de voz del participante es óptimo para la grabación, la funcionaria muestra lenguaje corporal adecuado, utiliza una vocalización adecuada para la entrevista, en algunas partes de la entrevista mueve sus manos o juega con esfera, y en segmentos de respuestas asertivas de sí y no con movimientos verticales y horizontales respectivamente.

La mayoría del tiempo mira fijamente a la cámara, posee bastante contacto visual con el E, al terminar sus respuestas y cuando el E inicia la pregunta; en algunas ocasiones realiza una pausa para pensar su respuesta, sonríe en varias ocasiones mostrando la comodidad de la entrevista.

E: Hola ¿nos encontramos en la oficina de?

G: Cobertura educativa, del programa de educación inclusiva, secretaria de educación de Boyacá, esta es la oficina de cobertura educativa, y acá es el cubículo que hace parte de la coordinación de inclusión educativa.

E: ¿Tu nombre?

G: "G".

E: ¿Cuál es tu cargo?

G: Yo soy profesional de apoyo en cobertura educativa.

E: Bien G., ¿qué fecha es hoy?

G: Hoy es cinco... ah no mentiras *(risas)* Hoy es 8 de junio del 2019.

E: Bueno G., primero darte las gracias por concedernos el espacio de esta entrevista, ¿cuánto llevas desempeñando tu cargo?

G: Tres años *(movimientos afirmativos de la parte superior de la participante)*.

E: ¿G. cuál es la historia de este proceso de inclusión?, ¿cómo inicia en secretaria de educación?

G: Pues, en la secretaria de educación inicio un proceso, podemos hablar de ocho años en el que se brindó el apoyo con profesionales que brindaron un acompañamiento a las instituciones educativas, durante ocho años este proceso de atención y de apoyo a instituciones educativas se tercerizó, se contrató un operador que fue el encargado de organizar toda la oferta, de organizar todos los profesionales de apoyo y brindar como las estrategias en todas las instituciones educativas ¿Qué teníamos ahí? Y era que al estar el operador tanto que al tercerizarse tanto tiempo eh... esta atención, la secretaria de algún modo perdió ese control podría decirse de todos los avances, de que había pasado, porque se convirtió de un tema de un contrato a un año, de un contrato al otro año, que adicione a estas actividades y digamos que respondía a unas actividades pactadas a un contrato ¿Qué no teníamos con el operador? y digamos que eso fue algo. *(demostraciones y movimientos con sus manos, al tener un esfero en las manos ratifica su posición utilizandolo)*

E: ¿Hablamos de Neuroarte?

G: Hablamos de Neuroarte

E: Ósea ¿todos los ocho años fueron con Neuroarte?

G: Neuroarte fue el único operador que tuvimos durante ocho años

E: ¿Por qué se concentró ocho años Neuroarte, no hubo más oferentes?

G: En el departamento NO, y la idea era que pudiéramos tener un operador que conociera el contexto del departamento, a pesar de que ellos trabajan en otros departamentos, pero que conociera el departamento y pudiera brindar las estrategias, que respondieran al contexto; Neuroarte digamos que respondía unas estrategias pactadas en un contrato, lo que no teníamos hay era capacidad de reacción, si nos decían “que surgían ciertas circunstancias que estaban fuera del contrato, nosotros no teníamos el capital ni humano, ni el recurso para actuar y para acompañar a las instituciones educativas” esa fue una de las razones digamos que nos motivó como secretaria a construir otro tipo de estrategia y pues en el plan de implementación progresiva, ya que digamos el decreto 1421 nos lo permitía pues ver otra forma de atención, muchas instituciones que se vieron acompañadas en este proceso, fueron instituciones que tenían el mayor reporte de estudiantes con discapacidad.

E: ¿En SIMAD?

G: En SIMAD, eso quiere decir que durante el acompañamiento de Neuroarte, las instituciones educativas que tenían uno o dos estudiantes en su matrícula nunca recibieron apoyo de un profesional ni del operador, en cambio esa era otra razón por la que nosotros teníamos que pensar ¿tenemos que cambiar las estrategias!, entonces el decreto también nos obligaba, tenemos que atender a todas las instituciones educativas.

E: ¿En este momento están atendiendo a todas las instituciones y a todos los estudiantes?

G: Si, todas las instituciones y a todos los estudiantes

E: Pero no continuamente lo que hablábamos

G: NO, Es continuo porque va a estar, pero no es permanente, “es continuo pero itinerante”, es decir están desde el principio de año hasta finalizar, están haciendo un acompañamiento pero no están permanentemente en la institución educativa, ¿Qué respondemos nosotros? También tenemos un equipo, bueno eso será otra cosa que nosotros veíamos cuando veíamos ese histórico, y era que digamos iban los profesionales a campo, ellos reportaban a una coordinación técnica en Neuroarte, y digamos ellos nos entregaban un reporte de las actividades que se desarrollaron y ya. lo que nosotros queríamos con este proyecto era constituir un equipo propio, que estuviera aquí en la secretaria y que nos permitiera hacer, evaluar, coordinar y replantear la cosas que pasaban en campo y eso es lo que estamos haciendo hasta el momento, esto es un pilotaje, este proyecto es pilotaje precisamente si tenemos fallas y todo por eso decía que es importante también todos estos temas de reflexión porque si hay debilidades y procesos que nosotros no hemos pensado en algún momento podemos repensarlos y podemos mirar hacia adelante y ver como mejoramos estos acompañamientos en las instituciones educativas y uno de los logros más importantes es que tenemos capacidad de reacción, nosotros tenemos diariamente requerimientos de instituciones educativas, hablamos del SAC esta con veinte peticiones diarias de apoyo de diferente tipo, ¿y nosotros que hacemos? Con el equipo de la secretaria que es ocho profesionales que están acá, se movilizan a las instituciones de manera inmediata.

E: ¿Cuánto personal tiene la secretaria disponible para este proyecto?

G: Acá en la planta central hay dos coordinaciones, una coordinación técnica con tres apoyos en psicología, psicopedagogía y fonoaudiología, una parte técnica que es con apoyo jurídico, apoyo digamos de sistematización de los profesionales que están en campo, estamos hablando de 6 a 8 personas con las dos coordinadoras y en campo hay 47 profesionales, 47 profesionales de apoyo para la línea intelectual, cognitiva y otras, tenemos 14 intérpretes, 5 modelos lingüísticos, 3 tiflólogos y 3 expertos en tipología, estamos hablando en total más o menos de 83 profesionales

E: ¿Y para estudiantes con coeficiente intelectual alto?

G: Talentos excepcionales hay dos psicólogas, que están digamos haciendo todo...

E: ¿Este grupo si lo están vinculado en el proceso que llevan ahora, o todavía no?

G: Si está incluido, porque el tema de discapacidad y talentos está unido a pensar de que es un monto distinto, a nosotros nos llega anualmente cincuenta millones no más para talentos, eso con cincuenta millones digamos que no se puede hacer muchas cosas, pero lo que nosotros tratamos de focalizar en el proyecto es generar digamos son talleres y estrategias, para que los docentes sepan identificar estos talentos, no centrándose solamente en el estudiante sino dejar la capacidad instalada en las instituciones educativas

E: Si “yo soy estudiante con capacidades excepcionales de una zona rural” ¿qué beneficios y como saldría favorecido?



G: Lo que ha generado digamos favorecido no, es digamos lo que se ha tratado de ver, es que estos estudiantes se les potencialice esas capacidades

E: ¿A través de qué medios?

G: A través de encuentros regionales, de eventos, de que den a conocer, experiencias significativas, concursos, eh... talleres, experiencias, encuentros regionales, digamos eso es lo que se ha dado, ¿Qué tenemos también? Que tenemos muchos reportes de talentos que realmente no son talentos.

E: ¿Quién determina si el estudiante tiene talentos excepcionales?

G: Hay una guía digamos, que determino el ministerio de educación que es un libro de orientaciones pedagógicas para identificar a los estudiantes con talentos excepcionales, en esa guía dan digamos los elementos para identificar que puede el docente identificar en el aula y como los puede potencializar, ese documento también es muy importante.

E: ¿Consideras que el grupo de estudiantes que presenta barreras de aprendizaje ha disminuido o aumentado en los últimos años?, ¿Cuál es la estadística que tú tienes por el SIMAD?

G: Eh... el SIMAD lo que nos ha permitido identificar es que, si han aumentado los reportes de estudiantes, eran estudiantes que estaban dentro de la institución educativa pero que no habían sido reportados, entonces efectivamente no es que "hayan aumentado" estaban ahí pero ahora ya se registraron en el SIMAD.

E: Podemos decir entonces que no hay estudiantes nuevos, que hayan entrado al sistema con algún tipo de inconveniente para que esas barreras sean superadas.

G: En algunos casos han aumentado, si han ingresado ¿Por qué? porque desde el 2017 yo puedo decir que en los últimos 2017 a partir de la promulgación del decreto 1421, se generó una campaña digamos de vinculación de estudiantes a la educación formal, "de estudiantes con discapacidad" es decir, se empezó abrir y hablar más de estos espacios donde los niños podrían estar en aula regular, en algunos casos si ingresaron nuevos estos niños a educación formal y en otros ya estaban ya dentro de la institución educativa solamente que no estaban registrados.

E: ¿Y cómo ha hecho secretaria de educación para registrarlos?

G: Eh... Generamos un proceso de... acompañamiento a instituciones educativas, en las cuales les hablábamos de la identificación de una discapacidad, de los procesos para que ellos ingresaran al SIMAD, de los soportes que necesitaban, uno de los problemas más grandes que teníamos por los cuales no se reportaba la población por discapacidad, es que no tenían diagnóstico clínico... al no tener diagnóstico clínico, los rectores de las instituciones educativas estaban muy prevenidos a cesar el proceso de inscripción y categorizarlos en una discapacidad, entonces lo que hicimos desde acá desde cobertura educativa fue generar y comunidades instituciones provinciales ¿claro está!, que son como

nuestros líderes en provincias, era hablar de cómo era el proceso para la inscripción de este proceso en el SIMAD reportados con discapacidad.

**E:** Pero si no es necesario un diagnóstico clínico, ¿quién determina el tipo de discapacidad o barreras que poseen estos estudiantes?

**G:** Eh... nosotros partimos, digamos el tipo de orientación que se da a las instituciones educativas, es que debe partir de una valoración "pedagógica", una valoración pedagógica donde participan docentes de aula, comunidad educativa en general, eh... padres de familia apoyados de unos instrumentos que se han venido dando, a partir de la promulgación del **DECRETO 1421** que son el acuerdo de corresponsabilidad entre familia e institución educativa; también el apoyo de lo que digamos ven eh... en algunos estudiantes que han venido de otros procesos, "**digamos rehabilitación**" o que tienen otros procesos a nivel local, que han permitido que ese niño digamos como que mejore sus condiciones, "no, se le mejoren las condiciones en el contexto educativo". *(Cuando hace énfasis en digamos rehabilitación, cambia el tono de voz la funcionaria para ratificar su respuesta)*

**E:** En el SIMAD también determinamos a niños que tienen necesidad de aprendizaje, por su condición afro, por su condición como víctimas de la violencia, que de llamamos comúnmente desplazados, ¿Qué nos puedes hablar de este tema?

**G:** Ese, digamos que es una categoría que es del programa de educación inclusiva no abordamos, digamos es un tema que "yo" aborde como tal, pero si hay un profesional en cobertura educativa que se encarga de hacer el seguimiento a todos estos profesionales a todos estos estudiantes, ¡perdón!, ¿Qué hacemos? El equipo de educación inclusiva hasta ahora se ha constituido, y hablamos de estudiantes con discapacidad, poco a poco lo que queremos hacer es integrar a todas estas otras categorías y hablar de verdad de inclusión educativa, pero por ahora esta como en programas separados *(movimiento de manos ratificando que hay porciones separadas)*.

**E:** Hemos encontrado en la investigación varios documentos emanados de secretaria de educación, donde en algunos momentos hablan de inclusión educativa y luego hablan de educación inclusiva; complementando lo que dices el no estar la población afro y la población víctima de la violencia de nuestro país "desplazados". ¿Pues no hace entonces que sea una educación inclusiva como tal sino una inclusión educativa?

**G:** ¡NO!, lo que pasa es que eh... digamos que todo el tema de discapacidad siempre se abordó en la sectorial como necesidades educativas especiales, así se tomó, así formuló en el plan de desarrollo, así se venía abordando digamos para identificar este tipo de población que tenía solo discapacidad, nosotros en un ánimo de hablar de educación inclusiva, empezamos a trabajar, hablar de digamos, de no verlos como una población con una discapacidad apartada, sino como parte del aula regular como un niño con todas sus diferencias y particularidades, sin embargo al no incluir todavía dentro del programa población afro o víctimas, entonces no podemos hablar que no es un programa ¡COMO TAL! Donde se estén incluyendo a toda la población, por eso están a parte los programas, ¿cuál es la idea de la sectorial?, digamos que ha sido una propuesta dentro de cobertura

educativa, es que podamos hablar de un programa grande de educación inclusiva, donde este todos estos actores que usted me mención, “pero por ahora no están en programas aparte” (la participante ratifica sus respuestas con movimientos de las cejas, y tono de voz un poco más alto para darle firmeza a su respuesta).

E: Hemos encontrado varios colegios, el caso de rancho grande Rondón, donde definitivamente una persona que tenga barreras para la movilidad, sería imposible que estudiara allá, porque hay que subir ochenta o noventa escalones de la carretera hasta el colegio, como hemos encontrado colegios bien organizados en sus rampas, en su planta física, en los ajuste razonables como es el colegio técnico de Jenesano, sin embargo lo que observamos en investigación de la provincia de Márquez, la mayoría de colegios no cuenta con los ajustes razonables para hacer este tipo de educación inclusiva, ¿hay algún presupuesto, a futuro pensado algo desde secretaria de educación para poder derribar estas barreras?

G: “Sí” no solamente son barreras que existen en la provincia, son barreras que existen en la mayoría de provincias del departamento, la infraestructura de las instituciones educativas no fue pensado diseño universal, entonces al no pensarse así, tenemos muchos problemas de acceso, de acceso físico, ¿Cómo hemos manejado esto, digamos de una manera digamos haciendo los ajustes?, es proporcionando, digamos que los estudiantes de movilidad física estén en el primer piso, haciendo ajustes internos ¿Por qué? Porque en este momento digamos no hay recursos para hacer estos cambios en estas instituciones educativas, eh... ¿Que hicimos, digamos que se ha pensado?, todas las instituciones educativas que están en proceso de construcción están bajo el enfoque diseño universal del aprendizaje, ósea de los proyectos infraestructuras que se han adelantado en últimos tres años está incluido este proceso, y digamos que no van a tener este problema que van a tener todas estas instituciones educativas. ¿Qué pensamos? Porque nosotros tenemos un plan de implementación progresiva, el cual nos da elementos, como una carta de navegación para invertir el recurso que se nos asigna para atender los estudiantes con discapacidad, este año no lo proyectamos, ¿pero si a futuro proyectamos hacer una inversión en este tipo de necesidades!, pero más de “acceso a la información, de acceso digamos que no solo a estructura física, sino con diseño universal para el aprendizaje dentro de la institución educativa” (la funcionaria realiza preguntas donde ella misma las contesta para profundizar con la respuesta)

E: ¿Tú consideras que los docentes de Boyacá especialmente la provincia de Márquez, donde se está abordando la investigación, tienen la capacitación, el material didáctico y las adaptaciones necesarias para la correcta atención de los estudiantes con barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos?

G: Estamos trabajando en eso, ósea yo pienso que la secretaria de educación ha dado muchos elementos para que los docentes se a... digamos entiendan esta transformación en la educación.

E: ¿Cómo cuáles?

G: Eh... hemos hecho capacitación por ejemplo con el INSOR, en alianza con el INSOR en lenguaje de señas Colombiana, que es algo que muchos profesores están interesados en aprender lengua de señas, están motivados en en... así no tengan estudiantes en su aula con discapacidad auditiva, ellos son conscientes que deben prepararse porque en algún momento va a llegar un estudiante con esta discapacidad; también hemos hecho capacitación en alianza con el INCI, el cual nos ha dado todas las adaptaciones curriculares para que los docentes tengan los elementos, para hacer flexibilización en el aula y puedan dar, digamos rompan esas barreras en el aula con estudiantes de discapacidad visual; entonces realmente yo creo que hemos trabajado en proceso de capacitación donde se han beneficiado muchos docentes; también en el marco del plan territorial en la formación docente, eh... el año pasado hicimos proceso de capacitación con la UNAD en la cual se trabajó todo este tipo de eh... se identificaron todos los tipos de discapacidad que se pueden presentar en el aula, y las estrategias que deben adoptar los docentes, adoptar para romper las barreras en las instituciones educativas. ¡Muchos docentes tienen la energía de hacerlo, muchos docentes realmente quieren aprender tienen toda la voluntad!, pero hay otros docentes que realmente les ha costado trabajo acercarse a sus estudiantes, pero pues como en educación son transformaciones culturales, que poco a poco esperamos ir rompiendo

E: ¿Cuál es la actitud del docente, frente a estos cambios y a estos procesos de inclusión?

G: Yo puedo decir la mayoría de los docentes ha sido positiva, muchas de las actitudes de los docentes frente a esos procesos se asusta, es decir son docente, y hablamos de docentes que llevan mucho tiempo trabajando en educación y que no habían tenido en el aula estudiantes con discapacidad, y de un momento, llega un estudiante al aula y chocan no saben cómo manejarlo, porque no fueron formados para eso, ese es otro tema del cual también estamos manejando, y es ¿Cómo se rompe la formación?, digamos cuando ellos estuvieron en la universidad no recibieron las orientaciones, y llegaron a las instituciones educativas y entraron en shock, pero pienso que cuando se les ha dado la orientación, cuando se les ha dicho que es posible trabajar, que todos somos diversos, que cada uno de los estudiantes tiene sus potencialidades, sus debilidades que todos tenemos poco a poco ellos se van sensibilizando y van teniendo una mejor actitud

E: Pero bajo esa estrategia que tú hablas, ¿un docente que en el aula de clase tenga un estudiante con problemas auditivos y otro con problema visual tendría que aprender lenguaje de señas y braille?

G: Braille no tanto, cual es la idea de la secretaria el tema de discapacidad visual digamos, por decirlo así es más sencillo que podamos entender, que los docentes puedan entender que hay múltiples formas de enseñar, entonces digamos un estudiante que perdió su visión y que tiene formas digamos de expresarse en el aula está bien hay que potenciarlo, tenemos casos en el aula en el que el docente dice, "voy hacer la evaluación escrita ¿Cómo hago con este estudiante?" pues pues hágasela oral (risas de ironía), son cosas así muy sencillas que se pueden ir transformando en el aula, de lenguaje de señas es un poco más complicada, la población con discapacidad auditiva es una población

E: ¿es mayor?

G: Tenemos en este momento con reporte en SIMAD 39 estudiantes con discapacidad auditiva en los 120 municipios certificados del departamento, es un poco complicado porque no todos los docentes saben lenguas de señas, desde el proyecto de educación inclusiva se contrataron los apoyos para esos estudiantes, pero no es de manera permanente es itinerante, entonces no lo tienen todo el tiempo, pero efectivamente es algo digamos “no tenemos el presupuesto, no nos alcanza para todos los estudiantes”, una estrategia que nos plantea el ministerio, es focalizar, esta población se puede focalizar se puede ofrecer una oferta bilingüe cultural, donde se puedan ellos concentrar en un solo lado y tengan profesores

E: ¿pero la ruralidad?

G: ¿exacto a eso voy! Y es algo que también es un llamado a las políticas nacionales, no porque ruralidad del departamento no nos permite focalizar a la población en un solo lugar

E: Bajo el concepto de educación inclusiva generado por Hecheita y las Naciones Unidas, dice que se le debe dar todos los ajustes razonables legalmente como dice Ignacio Campoy, para que esas personas alcancen el mismo nivel de equidad, ¿no han considerado que sería muy importante tener personal de apoyo dentro del aula de clase, que sea permanente en los casos que se necesita?

G: Ese sería el ideal, pero realmente dentro del plan de implementación progresiva que se proyectó en la secretaria ¿fue imposible!, es decir nosotros hablamos de una política nacional de profesionales de apoyo, pero realmente no tenemos recursos nuevos, no tenemos recursos adicionales para hacerlo, nosotros tenemos 254 instituciones educativas, solamente tres instituciones no reportan estudiantes con discapacidad, entonces estamos hablando que casi todas las instituciones tienen reporte, significaría que tenemos que contratar 254 profesionales y el recurso que hasta el momento nos asigna la nación, ¿no es suficiente para eso”

E: Secretaria de educación tiene alguna estadística, de los estudiantes que entran y que salen del sistema educativo de estos estudiantes de barreras o posible vulneración de sus derechos, que ha pasado según el SIMAD, ¿se han retirado? ¿Continúan? ¿Cuál es la estadística?

G: Nosotros hemos tratado de hacer seguimiento de los estudiantes digamos cuando se gradúan

E: No, internamente por ahora lo que es básica y secundaria

G: Cuando entran los estudiantes, nosotros tenemos un reporte que se llama ruta de tránsito armónica, ese reporte nos lo da bienestar familiar, bienestar familiar nos dice “bueno secretaria de educación, este para el siguiente año van a entrar tantos niños de educación formal con discapacidad, entonces necesitamos que se haga un proceso de

garantía que ellos van a continuar con su proceso educativo”, ¿nosotros que hacemos? Nosotros hacemos ese tránsito, es decir buscamos eh... bueno estamos en un proceso también en el que se nos entrega un reporte pedagógico, hasta el momento no se nos ha entregado solo como una cifra un número de estudiantes, nosotros identificamos a la zona si están en... digamos si están en Jenesano en el SIG de Jenesano, pues sabemos que va a entrar a la institución educativa más cercana de Jenesano, y hacemos el proceso de bienvenida y acogida donde él tiene que identificar, y su familia identifica digamos el aula, los docentes que vayan conociendo y que la transición sea paulatina, que no sea tan traumática para digamos estudiantes con discapacidad intelectual, que les cuesta un poco de trabajo hacer estos cambios de contexto de compañeros, de docentes entonces tiene que ser paulatino, ese seguimiento lo hacemos en apoyo con el programa de cobertura educativa también, que es de primera infancia, hacemos seguimiento finaliza de año y al inicio de año escolar y durante el tránsito de año a año, estamos pendiente del reporte de SIMAD ¿cambia todo el tiempo!, mes a mes cambia

E: ¿pero ese reporte informa?

G: Hay deserciones

E: ¿Hay deserción de estudiantes?

G: Si (*movimientos de afirmación*)

E: ¿son deserciones justificables de esta población?

G: No, la mayoría que pasa, estos estudiantes que se retiran del sistema van a otras secretarías de educación, ¿no hay retiro! Digamos que la mayoría de los rectores nos tienen que hacer ese reporte.

E: ¿pero, no hay estudios de estos estudiantes que, al ingresar a la institución educativa, sufran por circunstancias que afecten su convivencia y terminen retirándose de la institución?

G: Mmm no, de eso no tenemos un estudio y un seguimiento caso a caso, de eso no... lo que si podemos hacer seguimiento es que, si se retira de una institución educativa, tenemos que hacer seguimiento que este en otra institución educativa.

E: ¿y si no se encuentra en una institución educativa?

G: Tenemos que hacer, contacto, remisión con bienestar familiar, comisarias de familia para que hagan seguimiento para ver que paso con este estudiante, muchas de esas situaciones se manejan dentro de los comités municipales de discapacidad, donde si salió de esta institución educativa deben garantizarse el derecho de la educación en otra institución.

E: Frente a los estudiantes que se han graduado ¿Qué seguimiento se les tiene, han ingresado a la educación superior, por ejemplo, al Sena?

G: Nosotros tenemos un proceso en el marco de comité departamental de discapacidad con SENA, específicamente con el Sena, este año estamos empezando con universidades, pero si con el SENA podemos ver que estudiantes ingresan a educación por el trabajo

E: ¿Y el porcentaje?

G: Porcentajes exactos no tenemos, en este momento estamos hablando ;no, o te podría decir!

E: El objetivo de la educación es preparar a los estudiantes para la vida, ¿Qué pasa con aquellos que salen de la educación media y no ingresan a educación superior? ¿Se van a al trabajo formal, a las fincas a colaborar con sus padres?

G: Eh... zonas rurales trabajan con sus padres, o están en oficios, hay muchos municipios de los cuales el sub proceso educativo estuvo acompañado de educación para el trabajo, entonces se enfocaron en un oficio y lo desempeñan en su municipio en un oficio particular

E: Frente al proceso de ingreso a los menores con algún tipo de discapacidad, barreras del aprendizaje o vulneración se sus derechos ¿existe algún proceso de alistamiento a la institución, pero sobre todo al estudiante y a los padres de familia al proceso?

G: Esto lo estamos trabajando desde el proceso de transito armónico, en unas instituciones educativas se ha dado de una mejor manera que en otras, yo no puedo hablar que todas las instituciones reciban igual

E: ¿Es decir no hay algo estándar, una ruta?

G: Si hay una ruta, esa se llama la ruta de transito armónico, es la ruta de bienvenida de los estudiantes, esta se hace en el marco de la educación inclusiva se hace con todos los estudiantes, es decir los estudiantes que llegan a la educación, que son nuevos que llegan a la institución educativa debe haber un proceso de bienvenida.

E: ¿Pero es para ellos o para todos?

G: Para todos

E: pero en especial para los estudiantes que ingresan a este proceso, ¿no hay algo específico inclusive con la familia?

G: digamos que en la ruta de transito armónico, es un documento que esta, es un documento nacional, es un documento publicado por el ministerio se incluye a todas las poblaciones: se hace mención a población afro, a población víctimas, a población con discapacidad.

E: ¿en el departamento poseemos ROM?

G: ¿ROM? No, no creo que no, no acá no está reportado, no lo tengo claro, no creo que no

**E:** ¿Cómo funcionaría de secretaria de educación que concepto tienes acerca del proceso de inclusión que se lleva realizando con los estudiantes de discapacidad, barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos?

**G:** Yo pienso que en estos... desde la promulgación del decreto 1421, se ha logrado muchas cosas, digamos que es algo muy chistoso pero si, nos obligó este decreto nos obligó a repensar la educación inclusiva, a repensar la condiciones de los estudiantes con discapacidad en el aula y así como se nos dinamizó a nosotros como funcionarios, nos hizo pensar, a trabajar en equipo, nos hizo construir un plan diferente de atención, también ha hecho pensar de otra manera a los docentes de aula, entonces realmente pienso que se han logrado muchas cosas en materia de educación inclusiva eh... hemos notado que los docentes entienden más de la diversidad, de que deben existir diferentes formas de enseñar que existen diversas formas de enseñar de aprender y creo que poco a poco hemos logrado cambios significativos en las instituciones educativas.

**E:** ¿Existen sugerencias de algunos docentes donde afirman que la atención de estudiantes de discapacidad, barreras de aprendizaje y/o posible vulneración de sus derechos en el aula de clase hace que se le reduzca el tiempo a el otro grupo de estudiantes por no tener una persona de apoyo que este colaborándole al docente en esta gestión?

**G:** Si, es mucho el malestar realmente porque los docentes no estaban digamos, que el enfoque que llegaban a las aulas era que preparaban una clase y eran para todos, "yo preparo un plan de aula y es para todos y todos tienen que seguir al pie de la letra digamos que esas condiciones que se planearon dentro del aula" cuando se les hablo de que todos éramos diferentes y que se debían buscar múltiples formas de aprender, pues fue un choque duro para los docentes, eh... muchos docentes les costó mucho hacer este proceso, pero pienso que lo han intentado, es decir ellos han intentado jugar con que el PIAR, porque eso es obviamente mucho más trabajo eh... es difícil para los docentes hacer planeación educativa para todos los niños del aula y hacer el plan individual de ajuste razonables para los estudiantes con discapacidad, eh... pero es un proceso que se ha venido apoyando con los profesionales en campo, son 47 profesionales en campo que se está rotando por todas las instituciones educativas y que les están orientando a los docentes de cómo hacer estas flexibilizaciones curriculares y poco a poco que sea parte de la dinámica del aula

**E:** ¿Que consideras que pueda pasar con todo ese proceso de educación inclusiva en la provincia de Márquez del departamento de Boyacá?

**G:** Pues, así como en esta provincia y como en todas las provincias, pienso que los docentes tienen la voluntad de aprender, ellos en muchas ocasiones nos han pedido capacitación, elementos, material didáctico, recursos para que ellos puedan trabajar dentro del aula, más que todo en zonas rurales, ¡bueno Boyacá todo es rural! Y nosotros pues paulatinamente hemos brindado estos elementos para que poco a poco se transformen la educación en este departamento.

**E:** Te agradecemos, ¿tú nos autorizas para que esta grabación sea utilizada con fines netamente académicos?

**G:** ¡Claro que sí!, desde que sea para la investigación y para construir nuevas ideas, nuevas estrategias para mejorar todo este proceso de educación inclusiva

**E:** Muchas gracias



## Anexo 40. Informe al MEN 2017-2018



## 1.2.7.2-38

Tunja, 19 de diciembre de 2018

SANDRA PATRICIA BOJACA SANTIAGO  
 SUBDIRECTORA DE PERMANENCIA  
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
 BOGOTÁ, D.C.  
 CALLE 43- Nº 57-14 CAN  
 Tel. 2222800  
[atencionalciudadano@mineducacion.gov.co](mailto:atencionalciudadano@mineducacion.gov.co)

Cordial saludo,

La atención de la población estudiantil con discapacidad se enmarca dentro de las prioridades de la Secretaría de Educación del Departamento de Boyacá, razón por la cual, se han generado acciones con los recursos que se cuenta, los cuales vale la pena aclarar, son insuficientes para garantizar los apoyos pedagógicos requeridos para que todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad accedan a una educación pertinente y de calidad.

Con la elaboración del presente informe, procedemos a dar respuesta a cada uno de sus inquietudes de acuerdo a la estructura presentada en el formato que ustedes anexan, se hace un seguimiento a las acciones y esfuerzos que se han realizado en materia de inclusión educativa, pensando concretamente en las necesidades que tienen los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, lo alcanzado y los retos que persisten

**CONVENIO 449 DE 2017**

**INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y MUNICIPIOS FUERON ATENDIDOS POR CADA UNA DE LAS DISCAPACIDADES (SORDOS, CIEGOS, COGNITIVOS)**

	# Municipio	#Institución Educativa
Discapacidad Cognitiva	41	84
Discapacidad Visual	8	6
Discapacidad Auditiva	22	24



## 1.2.7.2-38

**ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD FUERON ATENDIDOS POR CADA UNA DE LAS DISCAPACIDADES (SORDOS, CIEGOS, COGNITIVOS Y OTRAS DISCAPACIDADES)**

	# Estudiantes Atendidos
Discapacidad Cognitiva	389
Discapacidad Visual	7
Discapacidad Auditiva	31

**TOTAL DE DOCENTES, PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES QUE NO REGISTRAN DISCAPACIDAD FUERON CAPACITADOS Y EN QUÉ TEMAS**

	# Total Docentes	#Total Padres	Temas de Capacitación
Discapacidad Cognitiva	1195	389	Planes individuales de ajustes razonables para los estudiantes que presentan discapacidad y capacidades o talentos excepcionales, procesos de flexibilización curricular, implementación de didácticas flexibles, aplicación de los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje Para padres procesos de sensibilización y acompañamiento en los procesos de caracterización.
Discapacidad Visual	183	12	talleres de formación a docentes, familias y estudiantes en Braille, ábaco, orientación, movilidad y tiflotecnologías
Discapacidad Auditiva	538	201 padres y 1898	reconocimiento de la relevancia del aprendizaje de la LSC para el niño y



1.2.7.2-38

		Estudiantes Oyentes	la familia, talleres de formación en LSC para docentes por institución educativa, talleres de formación en LSC a estudiantes oyentes, espacios que faciliten la formación a escolares oyentes para la adquisición de la LSC.
--	--	---------------------	--

**EJECUCIÓN Y PAGOS A LA FECHA DE LOS CONTRATOS**

<b>PORCENTAJE DE EJECUCIÓN</b>	100%
<b>PAGOS A LA FECHA</b>	\$1.320.286.937.00

**EVALUACION REALIZADA POR EL DEPARTAMENTO – SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOYACÁ DEL IMPACTO COSTO- BENEFICIO CON LA EJECUCIÓN DE LOS CONTRATO**

Para el 2017 se reportaron en SIMAT 3.339 estudiantes con diferentes tipos de discapacidad, matriculados en diferentes grados, en diferentes Instituciones Educativas y diferentes municipios. De acuerdo a los recursos de este año se vio la necesidad de focalizar la atención de estos estudiantes, teniendo como criterio las instituciones educativas con mayor número de estudiantes reportados. Así, bajo el convenio interinstitucional número 449 de 2017 celebrado entre el departamento de Boyacá y la fundación centros de aprendizaje NEUROHARTE se focalizaron instituciones educativas quienes recibieron atención pedagógica especializada en tres ejes: atención a estudiantes con discapacidad auditiva, atención a estudiantes con discapacidad visual y atención a estudiantes con discapacidad cognitiva. Con el fin de hacer seguimientos a las actividades pactadas se sugirió desde la subdirección de cobertura educativa poner a licitación la ejecución del proyecto del siguiente año y la asignación de un monto para proceso de interventoría.

**CONTRATO 905 UPTC**

**INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y MUNICIPIOS FUERON ATENDIDOS POR CADA UNA DE LAS DISCAPACIDADES (SORDOS, CIEGOS, COGNITIVOS)**

Secretaría de Educación de Boyacá  
 Carrera 10 No 18-48  
 PBX: 7420222 – 7420150  
<http://www.seb-boyaca.gov.co>

**COBERTURA EDUCATIVA**  
 Est. 3102 – 3105  
 Código postal: 150001  
 Correo:  
[secretaria.educación@boyaca.gov.co](mailto:secretaria.educación@boyaca.gov.co)



1.2.7.2-38

Contrato Interadministrativo 00905 de 26 de septiembre de 2017	# Municipio	#Institución Educativa
Prestación de servicios para el desarrollo de estrategias para garantizar la pertinencia y apoyo pedagógico a la población con necesidades educativas especiales en desarrollo del proceso "fortalecimiento del proceso de educación inclusiva dirigido a los estudiantes con necesidades educativas especiales "igualdad en la diferencia" en las instituciones educativas especiales de los municipios no certificados de Boyacá.	37 Municipios de 11 Provincias	49 sedes educativas de las 45 Instituciones Educativas

**ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD FUERON ATENDIDOS POR CADA UNA DE LAS DISCAPACIDADES (SORDOS, CIEGOS, COGNITIVOS Y OTRAS DISCAPACIDADES)**

	# Estudiantes Atendidos
Discapacidad Cognitiva	600

**DOCENTES, PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES QUE NO REGISTRAN DISCAPACIDAD FUERON CAPACITADOS Y EN QUÉ TEMAS**

Discapacidad Cognitiva	# de Sesiones	Temas de Capacitación
# Total Docentes y Comunidad Educativa	196 sesiones de cualificación docente en las 49 sedes educativas focalizadas.	Adaptación curricular- proyecto Centro, Proyectos de Aula y recomendaciones al PEI
#Total Padres de Familia	196 Talleres de cualificación docente en las 49 sedes	Talleres de intervención y orientación a familias desde el enfoque



1.2.7.2-38

	educativas focalizadas.	psicosocial y trabajo social.
--	-------------------------	-------------------------------

**EJECUCIÓN Y PAGOS A LA FECHA**

<b>PORCENTAJE DE EJECUCIÓN</b>	El contrato Interadministrativo 000905 de 2017 fue liquidado el 6 de diciembre de 2018.
<b>PAGOS A LA FECHA</b>	100% - valor total 829,075,000

**EVALUACION REALIZADA POR EL DEPARTAMENTO – SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOYACÁ DEL IMPACTO COSTO- BENEFICIO CON LA EJECUCIÓN DEL CONTRATO**

La ejecución del proyecto responde a un estudio técnico, que permitió determinar la necesidad de la asignación del recurso para este objeto, las metas se cumplieron al 100% de acuerdo las actividades pactadas en el contrato. Se fortaleció el componente de capacitación docente.

**CONTRATO 1781 2018****INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y MUNICIPIOS FUERON ATENDIDOS POR CADA UNA DE LAS DISCAPACIDADES (SORDOS, CIEGOS, COGNITIVOS)**

	# Municipio	#Institución Educativa
Discapacidad Cognitiva	45	66
Discapacidad Visual	10	10
Discapacidad Auditiva	24	24

Fuente: Información a corte 30 de noviembre de 2018, suministrada por interventoría.

**ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD FUERON ATENDIDOS POR CADA UNA DE LAS DISCAPACIDADES (SORDOS, CIEGOS, COGNITIVOS Y OTRAS DISCAPACIDADES)**



1.2.7.2-38

	# Atendidos	Estudiantes
Discapacidad Cognitiva	2130	
Discapacidad Visual	11	
Discapacidad Auditiva	25	

Fuente: Información a corte 30 de noviembre de 2018, suministrada por interventoría.

#### DOCENTES, PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES QUE NO REGISTRAN DISCAPACIDAD FUERON CAPACITADOS Y EN QUÉ TEMAS

	# Total Docentes	#Total Padres	Temas de Capacitación
Discapacidad Cognitiva	A los docentes de las 4 instituciones educativas focalizadas bajo la línea de acción institución la más las xxx de asistencias técnicas y acompañamiento institucional	2130	Orientaciones sobre el Decreto 1421, Tipos de discapacidad, trastornos de aprendizaje
Discapacidad Visual	A los docentes de las 10 instituciones educativas focalizadas bajo esta línea de acción	10	Braille, material pedagógico, orientación.
Discapacidad Auditiva	A los docentes de las 24 instituciones educativas focalizadas bajo esta línea de acción	24	Talleres en Lengua de Señas Colombiana

Fuente: Información a corte 30 de noviembre de 2018, suministrada por interventoría.



1.2.7.2-38

**EJECUCIÓN Y PAGOS A LA FECHA DE LOS CONTRATOS 1781 Y MC 153**

<b>PORCENTAJE DE EJECUCIÓN</b> <b>CONTRATO 1781</b>	100%
<b>PAGOS A LA FECHA</b>	valor total \$1.495.542.715,00

<b>PORCENTAJE DE EJECUCIÓN</b> <b>CONTRATO MC 153</b>	100%
<b>PAGOS A LA FECHA</b>	\$65.800.000

**EVALUACION REALIZADA POR EL DEPARTAMENTO – SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOYACÁ DEL IMPACTO COSTO- BENEFICIO CON LA EJECUCIÓN DE LOS CONTRATOS**

La ejecución del proyecto responde a un estudio técnico, que permitió determinar la necesidad de la asignación del recurso para este objeto. El proceso licitatorio permitió proyectar transparencia en los procesos y la interventoría permitió evaluar el impacto de las acciones en cada una de las instituciones educativas. A partir de este proyecto y con la promulgación del decreto 1421 y a partir de mesas de trabajo con los representantes de la población con discapacidad se proyecta para la atención del 2019 **eliminar la tercerización y optimizar el recurso**, ya que es insuficiente para responder a las muchas necesidades institucionales en materia de inclusión educativa.

Atentamente,

**LUIS ALEJANDRO LANCHEROS LANCHEROS**  
SUBDIRECTOR DE COBERTURA EDUCATIVA

Proyectó: EQUIPO DE INCLUSION EDUCATIVA

Anexo 41. Sistematización de Instrumentos

Epi Info			
Current Data Source: C:\Users\User\Documents\Asesorias_2019\Wilmar_Ramirez			
Record Count: 130 (Deleted Records Excluded) Date: 16/07/2019 11:06:28 a.m.			
TABLES demora Incluidos			
DEMORA	Incluidos		Total
	no	si	
0	86	6	92
Row%	92,48%	6,52%	100,00%
Col%	76,11%	35,29%	70,77%
1	27	11	38
Row%	71,05%	28,95%	100,00%
Col%	23,89%	64,71%	29,23%
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>
Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%

Epi Info			
Current Data Source: C:\Users\User\Documents\Asesorias_2019\Wilmar_Ramirez			
Record Count: 130 (Deleted Records Excluded) Date: 16/07/2019 02:22:02 p.m.			
TABLES _6_ Incluidos			
_6_	Incluidos		Total
	no	si	
0	98	15	113
Row%	86,73%	13,27%	100,00%
Col%	86,73%	88,24%	86,92%
1	15	2	17
Row%	88,24%	11,76%	100,00%
Col%	13,27%	11,76%	13,08%
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>
Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%

Epi Info			
Current Data Source: C:\Users\User\Documents\Asesorias_2019\Wilmar_Ramirez			
Record Count: 130 (Deleted Records Excluded) Date: 19/07/2019 06:18:36 a.m.			
TABLES _1999_ Incluidos			
_1999_	Incluidos		Total
	no	si	
0	112	14	126
Row%	88,89%	11,11%	100,00%
Col%	99,12%	82,35%	96,92%
1	1	3	4
Row%	25,00%	75,00%	100,00%
Col%	0,88%	17,65%	3,08%
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>
Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%

Epi Info				
Current Data Source: C:\Users\User\Documents\Asesorias_2019\Wilmar_Ramirez				
Record Count: 130 (Deleted Records Excluded) Date: 19/07/2019 06:18:36 a.m.				
TABLES Incluidos genero				
INCLUIDOS	genero			Total
	Hombre	Mujer	Otro	
no	53	59	1	113
Row%	46,90%	52,21%	0,88%	100,00%
Col%	80,30%	93,65%	100,00%	86,92%
si	13	4	0	17
Row%	76,47%	23,53%	0,00%	100,00%
Col%	19,70%	6,35%	0,00%	13,08%
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>63</b>	<b>1</b>	<b>130</b>
Row%	50,77%	48,46%	0,77%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



**Epi Info**

Current Data Source: C:\Users\User\Documents\Asesorias\_2019\ Wilmar\_

Record Count: 130 (Deleted Records Excluded) Date: 19/07/2019 06:31:45 a.m.

**FREQ F7**

F7	Frequency	Percent	Cum. Percent
algunas veces	53	41,09%	41,09%
casi siempre	13	10,08%	51,16%
nunca	56	43,41%	94,57%
siempre	7	5,43%	100,00%
<b>Total</b>	<b>129</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

TABLES [poca atencion] Incluidos				TABLES _7_ Incluidos				TABLES _2000_ Incluidos			
Incluidos				Incluidos				19 años			
POCA ATENCION	no	si	Total	_7_	no	si	Total	_2000_	no	si	Total
0	90	10	100	0	95	13	108	0	111	16	127
Row%	90,00%	10,00%	100,00%	Row%	87,96%	12,04%	100,00%	Row%	87,40%	12,60%	100,00%
Col%	79,65%	58,82%	76,92%	Col%	84,07%	76,47%	83,08%	Col%	98,23%	94,12%	97,69%
1	23	7	30	1	18	4	22	1	2	1	3
Row%	76,67%	23,33%	100,00%	Row%	81,82%	18,18%	100,00%	Row%	66,67%	33,33%	100,00%
Col%	20,35%	41,18%	23,08%	Col%	15,93%	23,53%	16,92%	Col%	1,77%	5,88%	2,31%
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>
Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES indisciplina Incluidos				TABLES _8_ Incluidos				TABLES _2001 Incluidos			
Incluidos				Incluidos				18 años			
INDISCIPLINA	no	si	Total	_8_	no	si	Total	_2001	no	si	Total
0	86	13	99	0	95	10	105	0	110	17	127
Row%	86,87%	13,13%	100,00%	Row%	90,48%	9,52%	100,00%	Row%	86,61%	13,39%	100,00%
Col%	76,11%	76,47%	76,15%	Col%	84,07%	58,82%	80,77%	Col%	97,35%	100,00%	97,69%
1	27	4	31	1	18	7	25	1	3	0	3
Row%	87,10%	12,90%	100,00%	Row%	72,00%	28,00%	100,00%	Row%	100,00%	0,00%	100,00%
Col%	23,89%	23,53%	23,85%	Col%	15,93%	41,18%	19,23%	Col%	2,65%	0,00%	2,31%
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>
Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES ceguera Incluidos				TABLES _9_ Incluidos				TABLES _2002 Incluidos			
CEGUERA	Incluidos			_9_	Incluidos			_2002	Incluidos		
	no	si	Total		no	si	Total		no	si	Total
0	111	15	126	0	97	15	112	0	96	15	111
Row%	88,10%	11,90%	100,00%	Row%	86,61%	13,39%	100,00%	Row%	86,49%	13,51%	100,00%
Col%	98,23%	88,24%	96,92%	Col%	85,84%	88,24%	86,15%	Col%	84,96%	88,24%	85,38%
1	2	2	4	1	16	2	18	1	17	2	19
Row%	50,00%	50,00%	100,00%	Row%	88,89%	11,11%	100,00%	Row%	89,47%	10,53%	100,00%
Col%	1,77%	11,76%	3,08%	Col%	14,16%	11,76%	13,85%	Col%	15,04%	11,76%	14,62%
<b>TOTAL</b>	113	17	130	<b>TOTAL</b>	113	17	130	<b>TOTAL</b>	113	17	130
Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES poblacion Incluidos				TABLES _10_ Incluidos				TABLES _2003_ Incluidos			
POBLACION	Incluidos			_10_	Incluidos			16 años			
	no	si	Total		_2003_	no	si	Total			
0	111	15	126	0	88	17	105	0	87	16	103
Row%	88,10%	11,90%	100,00%	Row%	83,81%	16,19%	100,00%	Row%	84,47%	15,53%	100,00%
Col%	98,23%	88,24%	96,92%	Col%	77,88%	100,00%	80,77%	Col%	76,99%	94,12%	79,23%
1	2	2	4	1	25	0	25	1	26	1	27
Row%	50,00%	50,00%	100,00%	Row%	100,00%	0,00%	100,00%	Row%	96,30%	3,70%	100,00%
Col%	1,77%	11,76%	3,08%	Col%	22,12%	0,00%	19,23%	Col%	23,01%	5,88%	20,77%
<b>TOTAL</b>	113	17	130	<b>TOTAL</b>	113	17	130	<b>TOTAL</b>	113	17	130
Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES dificultad Incluidos				TABLES _11_ Incluidos				TABLES _2004_ Incluidos			
	Incluidos				Incluidos			15 años	Incluidos		
DIFICULTAD	no	si	Total	_11_	no	si	Total	_2004_	no	si	Total
0	111	14	125	0	92	15	107	0	94	9	103
Row%	88,80%	11,20%	100,00%	Row%	85,98%	14,02%	100,00%	Row%	91,26%	8,74%	100,00%
Col%	98,23%	82,35%	96,15%	Col%	81,42%	88,24%	82,31%	Col%	83,19%	52,94%	79,23%
1	2	3	5	1	21	2	23	1	19	8	27
Row%	40,00%	60,00%	100,00%	Row%	91,30%	8,70%	100,00%	Row%	70,37%	29,63%	100,00%
Col%	1,77%	17,65%	3,85%	Col%	18,58%	11,76%	17,69%	Col%	16,81%	47,06%	20,77%
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>
Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES [auditiva 1] Incluidos				TABLES _2005_ Incluidos			
	Incluidos			14 años	Incluidos		
AUDITIVA 1	no	si	Total	_2005_	no	si	Total
0	111	14	125	0	100	17	117
Row%	88,80%	11,20%	100,00%	Row%	85,47%	14,53%	100,00%
Col%	98,23%	82,35%	96,15%	Col%	88,50%	100,00%	90,00%
1	2	3	5	1	13	0	13
Row%	40,00%	60,00%	100,00%	Row%	100,00%	0,00%	100,00%
Col%	1,77%	17,65%	3,85%	Col%	11,50%	0,00%	10,00%
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>
Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES [auditiva 2] Incluidos				TABLES _2006_ Incluidos			
				13 años			
	Incluidos				Incluidos		
<b>AUDITIVA 2</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>Total</b>	<b>_2006_</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>Total</b>
<b>0</b>	104	12	116	<b>0</b>	98	15	113
Row%	89,66%	10,34%	100,00%	Row%	86,73%	13,27%	100,00%
Col%	92,04%	70,59%	89,23%	Col%	86,73%	88,24%	86,92%
<b>1</b>	9	5	14	<b>1</b>	15	2	17
Row%	64,29%	35,71%	100,00%	Row%	88,24%	11,76%	100,00%
Col%	7,96%	29,41%	10,77%	Col%	13,27%	11,76%	13,08%
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>
Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES posee Incluidos				TABLES _2007_ Incluidos			
				12 años			
	Incluidos				Incluidos		
<b>POSEE</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>Total</b>	<b>_2007_</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>Total</b>
<b>0</b>	107	14	121	<b>0</b>	99	17	116
Row%	88,43%	11,57%	100,00%	Row%	85,34%	14,66%	100,00%
Col%	94,69%	82,35%	93,08%	Col%	87,61%	100,00%	89,23%
<b>1</b>	6	3	9	<b>1</b>	14	0	14
Row%	66,67%	33,33%	100,00%	Row%	100,00%	0,00%	100,00%
Col%	5,31%	17,65%	6,92%	Col%	12,39%	0,00%	10,77%
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>17</b>	<b>130</b>
Row%	86,92%	13,08%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES Fecha Incluidos				TABLES _2008_ Incluidos			
				11 años			
	Incluidos				Incluidos		
FECHA	no	si	Total	_2008_	no	si	Total
1999	1	3	4	0	110	17	127
Row%	25,00%	75,00%	100,00%	Row%	86,61%	13,39%	100,00%
Col%	0,88%	17,65%	3,08%	Col%	97,35%	100,00%	97,69%
2000	2	1	3	1	3	0	3
Row%	66,67%	33,33%	100,00%	Row%	100,00%	0,00%	100,00%
Col%	1,77%	5,88%	2,31%	Col%	2,65%	0,00%	2,31%
2001	3	0	3	<b>TOTAL</b>	113	17	130
Row%	100,00%	0,00%	100,00%	Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	2,65%	0,00%	2,31%	Col%	100,00%	100,00%	100,00%
2002	17	2	19				
Row%	89,47%	10,53%	100,00%				
Col%	15,04%	11,76%	14,62%				
2003	26	1	27				
Row%	96,30%	3,70%	100,00%				
Col%	23,01%	5,88%	20,77%				
2004	19	8	27				
Row%	70,37%	29,63%	100,00%				
Col%	16,81%	47,06%	20,77%				
2005	13	0	13				
Row%	100,00%	0,00%	100,00%				
Col%	11,50%	0,00%	10,00%				
2006	15	2	17				
Row%	88,24%	11,76%	100,00%				
Col%	13,27%	11,76%	13,08%				
2007	14	0	14				
Row%	100,00%	0,00%	100,00%				
Col%	12,39%	0,00%	10,77%				
2008	3	0	3				
Row%	100,00%	0,00%	100,00%				
Col%	2,65%	0,00%	2,31%				
<b>TOTAL</b>	113	17	130				
Row%	86,92%	13,08%	100,00%				
Col%	100,00%	100,00%	100,00%				

<b>TABLES genero Incluidos</b>			
	<b>Incluidos</b>		
<b>GENERO</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>Total</b>
<b>Hombre</b>	53	13	66
Row%	80,30%	19,70%	100,00%
Col%	46,90%	76,47%	50,77%
<b>Mujer</b>	59	4	63
Row%	93,65%	6,35%	100,00%
Col%	52,21%	23,53%	48,46%
<b>Otro</b>	1	0	1
Row%	100,00%	0,00%	100,00%
Col%	0,88%	0,00%	0,77%
<b>TOTAL</b>	113	17	130
Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%

<b>TABLES inasistencias Incluidos</b>			
	<b>Incluidos</b>		
<b>INASISTENCIAS</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>Total</b>
<b>0</b>	108	17	125
Row%	86,40%	13,60%	100,00%
Col%	95,58%	100,00%	96,15%
<b>1</b>	5	0	5
Row%	100,00%	0,00%	100,00%
Col%	4,42%	0,00%	3,85%
<b>TOTAL</b>	113	17	130
Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES afrocolombiano Incluidos			
	Incluidos		
AFROCOLOMBIANO	no	si	Total
0	112	17	129
Row%	86,82%	13,18%	100,00%
Col%	99,12%	100,00%	99,23%
1	1	0	1
Row%	100,00%	0,00%	100,00%
Col%	0,88%	0,00%	0,77%
<b>TOTAL</b>	113	17	130
Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES trastorno Incluidos			
	Incluidos		
TRASTORNO	no	si	Total
0	106	15	121
Row%	87,60%	12,40%	100,00%
Col%	93,81%	88,24%	93,08%
1	7	2	9
Row%	77,78%	22,22%	100,00%
Col%	6,19%	11,76%	6,92%
<b>TOTAL</b>	113	17	130
Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%

TABLES [Baja vision] Incluidos			
	Incluidos		
BAJA VISION	no	si	Total
0	92	12	104
Row%	88,46%	11,54%	100,00%
Col%	81,42%	70,59%	80,00%
1	21	5	26
Row%	80,77%	19,23%	100,00%
Col%	18,58%	29,41%	20,00%
<b>TOTAL</b>	113	17	130
Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%

<b>TABLES curso Incluidos</b>			
<b>CURSO</b>	<b>Incluidos</b>		<b>Total</b>
	<b>no</b>	<b>si</b>	
<b>6</b>	15	2	17
Row%	88,24%	11,76%	100,00%
Col%	13,27%	11,76%	13,08%
<b>7</b>	18	4	22
Row%	81,82%	18,18%	100,00%
Col%	15,93%	23,53%	16,92%
<b>8</b>	18	7	25
Row%	72,00%	28,00%	100,00%
Col%	15,93%	41,18%	19,23%
<b>9</b>	16	2	18
Row%	88,89%	11,11%	100,00%
Col%	14,16%	11,76%	13,85%
<b>10</b>	25	0	25
Row%	100,00%	0,00%	100,00%
Col%	22,12%	0,00%	19,23%
<b>11</b>	21	2	23
Row%	91,30%	8,70%	100,00%
Col%	18,58%	11,76%	17,69%
<b>TOTAL</b>	113	17	130
Row%	86,92%	13,08%	100,00%
Col%	100,00%	100,00%	100,00%