UNIVERSIDAD EL BOSQUE

MEII Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural

"PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD"

Davier Eduardo Adarme Pinzón [1]

Lina Constanza Duque Correa [2]

John Jairo Pabón García [3]

Cristian Velandia Mesa [4]

[1] Trabajador Social – Universidad Industrial de Santander. Gestor territorial de la dirección de integración de poblaciones de la secretaria de educación del Distrito Capital.

[2] Licenciada en lenguas modernas – Universidad de Caldas. Docente de humanidades, lengua castellana y Didáctica de la lengua de la Escuela Normal Superior La Presentación de Pensilvania (Caldas).

[3] Trabajador Social – Fundación Universitaria Unimonserrate. Experiencia como orientador escolar, actualmente directivo docente coordinador del Colegio La Nueva Estancia Ltda. De Bogotá DC.

[4] Doctor en Ciencias de la Educación, magíster en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas a la Educación y especialista en Sistematización y Análisis de Datos. Investigador y docente de la Universidad El Bosque.

Propuesta de Investigación para obtener el

Título de Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural

Junio 1 de 2022

Agradecimientos

A nuestras familias por ceder parte de su tiempo, por animarnos y acompañarnos en este proceso de formación.

A la maestra de maestras, Sindey Carolina Bernal, por enseñarnos con su ejemplo que a través de la educación se puede transformar la sociedad, construyendo sueños y esperanzas.

Al Doctor Cristian Velandia Mesa, por su asertivo apoyo y acompañamiento en el devenir del proceso investigativo.

A los maestros de la maestría en educación inclusiva en intercultural de la Universidad El Bosque

A los docentes y directivos de los Colegios La Nueva Estancia y Gimnasio Kaiporé por compartirnos sus pensamientos, miradas y percepciones frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

Tabla de contenido

Resumen 8
Capitulo Introductorio 9
Problema de investigación 9
Pregunta de investigación 12
Objetivos 12
Objetivo General 12
Objetivos específicos 12
Justificación 13
1. Marco Teórico 16
1.1 Antecedentes 16
1.1.1 Antecedentes Internacionales 16
1.1.2 Antecedentes Nacionales 19
1.2 Fundamentos teórico-conceptuales 22
1.2.1 Discapacidad 22
1.2.2 Inclusión educativa 26
1.2.3. Políticas públicas de inclusión: Una nueva perspectiva de la educación 27
1.3 Fundamento Legal 31
2. Metodología 35
2.1 Diseño 35
2.2 Participantes 36
2.3 Instrumentos de recolección de información 41
2.4 Procedimiento para el levantamiento o recolección de datos 42
2.5 Procedimiento para la organización, análisis e interpretación de datos 42
2.6 Consideraciones éticas 43
3. Análisis y Conclusiones 45
3.1 Discusión de resultados 45
3.1.1 Formación docente 45
3.1.2 Conocimiento de políticas públicas en educación inclusiva 56
3.1.3 Implementación de las políticas públicas en educación inclusiva 65
3.2 Conclusiones 75
3.3 Limitaciones y recomendaciones 76

Referencias.....78
Anexos.....83
Anexo 1.....83
Anexo 2.....87

Índice de Tablas

Tabla 1. *Frecuencias para Identidad de genero* 37
Tabla 2. *Frecuencias para Grupo de edad*……....38
Tabla 3. *Frecuencias para Último nivel educativo alcanzado*……....39
Tabla 4. *Frecuencias para Tiempo de experiencia docente*……...40
Tabla 5. *Frecuencias para Nivel educativo en el que orienta*……41
Tabla 6. Estadísticas alfa de Cronbach de fiabilidad para el cuestionario de la encuesta…...42

Tabla 7. *Planeación Centrada en el Individuo* 46
Tabla 8. *Frecuencias para Diseño Universal De Aprendizaje*……...47
Tabla 9. *Frecuencias para Características de los aprendizajes de las diversas discapacidades*……..48
Tabla 10. *Frecuencias para Didáctica para la Planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes*……..49
Tabla 11. *Frecuencias para Diversos estilos de aprendizaje y cómo se utilizan en el aula*…50
Tabla 12. *Frecuencias para la generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados*.....51
Tabla 13. *Frecuencias para Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad* 52
Tabla 14. *Frecuencias para utilización de tecnología para apoyar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad*……..54
Tabla 15. *Frecuencias para Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO* 57
Tabla 16. *Frecuencias para Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*……58
Tabla 17. *Frecuencias para Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad del Ministerio de educación Nacional de Colombia.* 60
Tabla 18. *Frecuencias para Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional*……...61
Tabla 19. *Frecuencias para En mi colegio existe un lineamiento, política o directriz para la atención de estudiantes con discapacidad*……....66
Tabla 20. *Frecuencias para En mi colegio se elabora un PIAR - Plan individual de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad*……..67
Tabla 21. *Frecuencias para Los padres conocen los planes individuales de ajustes razonables y apoyan su desarrollo* 68
Tabla 22. *Frecuencias para En mi colegio existe una manera clara identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes* 69
Tabla 23. *Frecuencias para En la institución educativa que laboro se provee las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes según la organización escolar, elaboren los PIAR*.....70
Tabla 24. *Frecuencias para En mi colegio se hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo*.....71

Índice de Figuras

Figura 1. *Diseño metodológico de la investigación*……..……...36

Figura 2. *Identidad de genero*……..……...37

Figura 3. *Grupo de edad* ……..….…....38

Figura 4. *Último nivel educativo alcanzado*……..……...39

Figura 5. *Tiempo de experiencia docente*……..…….40

Figura 6. *Nivel educativo en el que orienta*……..…...41

Figura 7. Planeación Centrada en el Individuo…….…….46

Figura 8. *Diseño Universal De Aprendizaje*……..……...47

Figura 9. *Características de los aprendizajes de las diversas discapacidades*……..…..48

Figura 10. *Didáctica para la Planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes*……..……...49

Figura 11. *Diversos estilos de aprendizaje y cómo se utilizan en el aula*……50

Figura 12. *La generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados*……..51

Figura 13. *Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad*…….……52

Figura 14. *Utilización de tecnología para apoyar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad*……...53

Figura 15. *Nube de palabras categoría formación docente* ……...……...54

Figura 16. *Red semántica palabras categoría formación docente*……...……55

Figura 17. *Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO*……..57

Figura 18. *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia* ……..58

Figura 19. *Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad del Ministerio de educación Nacional de Colombia*.....60

Figura 20. *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*…….....61

Figura 21. *Nube de palabras conocimiento de políticas públicas*……..62

Figura 22. *Red semántica conocimiento de políticas públicas*……..63

Figura 23. *En mi colegio existe un lineamiento, política o directriz para la atención de estudiantes con discapacidad*……..65

Figura 24. *En mi colegio se elabora un PIAR - Plan individual de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad*……..67

Figura 25. *Los padres conocen los planes individuales de ajustes razonables y apoyan su desarrollo*……68

Figura 26. *En mi colegio existe una manera clara identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes*…….....69

Figura 27. *En la institución educativa que laboro se provee las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes según la organización escolar, elaboren los PIAR* 70

Figura 28. *En mi colegio se hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo*…71

Figura 29. *Nube de palabras categoría implementación de políticas*……...73

Figura 30. *Red semántica categoría implementación de políticas*…….……...73

Resumen

El presente proyecto de investigación surge en el marco de la necesidad de reflexionar en torno a los procesos de educación inclusiva, tuvo como objetivo caracterizar las percepciones de los docentes y directivos docentes de dos Instituciones educativas privadas de Bogotá-Colombia sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. El proceso investigativo se desarrolló bajo un enfoque mixto, en dos momentos uno cuantitativo no experimental y otro humanístico interpretativo que arrojó un estudio descriptivo de tipo exploratorio. Los principales hallazgos se reportan en tres categorías preconcebidas: 1. Formación docente en educación inclusiva. 2. Conocimiento de políticas públicas de educación inclusiva y 3. Implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para personas con discapacidad, reconociendo avances, pero también dejando claras las debilidades desde las voces mismas de los docentes.

Palabras Clave: Educación inclusiva, políticas públicas, discapacidad.

Capitulo Introductorio

Este primer capítulo, proyectado a manera de introducción, tiene como objetivo presentar el contexto en el cual se inscribe el proceso investigativo que se reporta, en este sentido; en primer lugar, se describe el problema de investigación, posteriormente se enuncia la pregunta que orientó el proceso y los objetivos que se propusieron, finalmente, la justificación en la cual se describe la pertinencia del estudio realizado.

Problema de investigación

El derecho a la educación fue universalmente reconocido por la Organización de las Naciones Unidas en 1989, durante la Convención de los Derechos del Niño, donde se enfatiza como parte fundamental del desarrollo y la transformación social, convirtiendo así a todos los estados en garantes legítimos del derecho a la accesibilidad de la educación para los menores de edad. Sin embargo, para la época aún se tenía una concepción segregacionista y excluyente de la educación; ya que, por ejemplo, las personas con discapacidad únicamente podían acceder a la educación en instituciones especializadas.

No obstante, esta perspectiva se fue desvirtuando poco a poco por avances como el International Classification of Functioning, Disability and Health publicado en 2001 que, de acuerdo con Ferreira (2008), propuso un esquema bio-psico-social según el cual la discapacidad sería una condición multidimensional de la persona. Partiendo de este enfoque, se asevera que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen derecho a participar en todos los aspectos de la sociedad, la educación, la vida comunitaria y finalmente la fuerza laboral. (MINED, 2005).

Esta perspectiva permitió el avance del concepto de Educación Inclusiva, definida por la UNESCO (2007) en términos de oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de los antecedentes sociales y culturales y de las diferencias en las habilidades y capacidades de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Esta definición sugería que las instituciones educativas debían proporcionar ambientes con reales oportunidades de aprendizaje que promovieran la participación y la inclusión.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (2007) aseguró que la educación inclusiva contribuye a la eliminación de barreras, creando así “una sociedad que acepte sin dificultad y se sienta a gusto con la discapacidad, en vez de temerla. Esto permitió que investigadores, educadores y líderes a nivel mundial iniciaran un trabajo mancomunado que permitiera crear procesos reales de educación inclusiva. A pesar de ello, es necesario redoblar los esfuerzos para conseguir mayores avances en la consecución de los objetivos de la educación universal (ONU, 2018).

Como parte de estos esfuerzos La ONU (2018) establece el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS), a partir del cual busca que todos los estados se comprometan a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Colombia por su parte, había dado un paso al frente con la expedición de la Ley 1346 de 2009, en la cual se reconocen los derechos de las personas con discapacidad que en el literal b de su Artículo 24 señala que “Pueden acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad que vivan.”

Posteriormente, Colombia establece la Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los Derechos de las Personas con Discapacidad, dando respuesta a las necesidades particulares de la población con discapacidad y acordando por primera vez en Colombia la Educación Inclusiva en los niveles de Preescolar, Básica y Media en concordancia al Artículo 11, apartado 4, inciso a) Consolidar la política de educación inclusiva y equitativa conforme al artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la ley general de educación y los lineamientos de educación para todos de la Unesco.

Años más tarde, el Ministerio de Educación Nacional promulga el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 a partir del cual reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Sin embargo, por tratarse de una política tan novedosa, aún es desconocida para gran parte de las instituciones educativas (públicas y privadas), y su implementación aún genera temores y desconcierto. Esto constituye una problemática social alarmante, ya que, de acuerdo con los datos obtenidos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), hacia el año 2010 había 146.247 niños y niñas entre los 5 y los 20 años en situación de discapacidad permanente en el país, de los

cuales 83.101 asistían a una institución educativa, dejando por fuera del sistema educativo a 63.146 niños y niñas.

Los datos anteriormente relacionados evidencian la necesidad de implementar las Políticas Públicas establecidas en todas las instituciones educativas a nivel nacional con el fin de cerrar las brechas de desigualdad y garantizar que personas con discapacidad, capacidades y talentos excepcionales accedan a una educación de calidad. Por esta razón el Decreto 1421 de 2017 establece una normatividad que tiene como objetivo fundamental reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad desde el acceso, la permanencia y la calidad, para que los niños y las niñas puedan transitar por la educación desde preescolar hasta la superior o educación para el trabajo y el desarrollo humano; este Decreto permite orientar cambios y derogar directrices previamente establecidas en este campo. Con el planteamiento de este Decreto Colombia abre las puertas a una educación en la que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, crecen en un entorno de respeto y valoran la diversidad eliminando las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación.

Dado lo anterior, subyace el principal reto para todas las instituciones educativas, ya que hasta el 2016 las instituciones educativas eran libres de proponer proyectos de atención a estudiantes con discapacidad y ofertar el servicio educativo con una perspectiva inclusiva. Sin embargo, a partir del Decreto 1421 de 2017, las instituciones educativas están obligadas a implementar las políticas estatales referentes a educación inclusiva y atención a la diversidad, como se consigna en el artículo 2.3.3.5.2.1.2. Es decir, que no sólo el sector público sino también el privado debe preocuparse por conocer la normatividad e implementarla con el fin de transformar los procesos educativos que se dan al interior de sus aulas, logrando que el sistema educativo se adapte al estudiante con discapacidad y no el estudiante al sistema.

Ahora bien, las políticas públicas son emanadas desde los entes gubernamentales y en el caso del sector educativo quienes las llevan a la práctica son los docentes y directivos de las instituciones educativas, por ello, conocer las percepciones de los docentes frente a la implementación de las políticas publicación inclusiva para estudiantes con discapacidad se constituye en un referente importante para orientar acciones que redunden en planes de mejora y porque no en elementos de diagnóstico para que el gobierno reformule las políticas

públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. Así mismo, resulta innegable que en Colombia las instituciones educativas de carácter privado aportan al desarrollo y educación del país, y deben cumplir con la normatividad por ello conocer la percepción de los docentes de dos instituciones educativas privadas frente a la implementación de las mencionadas políticas se convierte en un estudio importante.

En este proceso de investigación se buscó entonces hacerle frente a la situación problema conociendo, analizando y caracterizando en torno a lo que perciben los docentes de dos instituciones educativas privadas de la ciudad de Bogotá DC.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las Percepciones de los Docentes y Directivos Docentes de Dos Instituciones Educativas Privadas de Bogotá-Colombia sobre la Implementación de las Políticas Públicas de Educación Inclusiva para estudiantes con discapacidad en los niveles de Preescolar, Básica y Media?

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar las percepciones de los docentes y directivos docentes de dos Instituciones educativas privadas de Bogotá-Colombia sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

Objetivos específicos

✓ Identificar Políticas Públicas que reglamentan la educación para estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media desde una perspectiva inclusiva y diversa.

- ✓ Determinar las categorías sobre percepción de los docentes y directivos docentes de dos instituciones educativas privadas de los niveles de preescolar, básica y media con políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.
- ✓ Establecer diferencias y semejanzas existentes entre las percepciones de los docentes y directivos docentes de dos instituciones educativas privadas de Bogotá-Colombia sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

Justificación

En Colombia, producto de la lucha por la igualdad y la equidad de derechos de las personas en condición de discapacidad, se han generado políticas educativas que buscan responder a las necesidades que surgen de un nuevo enfoque social con el cual se desea atender a todos los ciudadanos. Dentro de esta nueva mirada la educación cobra gran importancia ya que a través de ella se desean desarrollar e implementar procesos de transformación que trascienden a la sociedad, por esta razón toma un enfoque inclusivo. Sin embargo, la existencia de dichas políticas no garantiza su cumplimiento. En este sentido es importante unificar, en el contexto educativo, el concepto de educación Inclusiva, lo cual permitirá transformar las prácticas pedagógicas ejecutadas al interior del aula, entendiendo que la inclusión va mucho más allá de una discapacidad o la concepción de esta.

Entonces, es necesario resignificar la Educación Inclusiva, vista desde todos los actores sociales, ya que el hecho de hablar de resignificación implica una conexión directa con la inclusión, una inclusión que trasciende las miradas del acceso, involucra minimizar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje. Es pertinente enseñar y sobre todo en contextos de vulnerabilidad social y diversidad, una diversidad vista como un valor que enriquece el proceso educativo. Sin embargo, en algunas instituciones, persiste la existencia de educadores y directivos docentes que conciben la diversidad como sinónimo de dificultad que entorpece el proceso desde sus perspectivas en el plan educativo, ya que la pedagogía que emplean se basa en los modelos tradicionales de enseñanza que invisibiliza la diferencia y no da un trato igualitario para todos los individuos.

En la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), se plantea el mejoramiento de la calidad educativa en un contexto de inclusión social, donde se proponen metas de mediano y largo plazo para la superación de las restricciones de acceso y prestación del servicio en condiciones de equidad, en especial, para las poblaciones que por distintas circunstancias se encuentran expuestas a situaciones de exclusión. No obstante, en la actualidad del país, nos encontramos que las personas en condiciones diversas están inmersas en contextos donde su integridad no es tenida en cuenta, pues es recurrente encontrar múltiples barreras que impiden el desarrollo total como sujeto de derechos; barreras que están representadas en el entorno. Por ejemplo, se encuentran las barreras de accesibilidad, que representan obstáculos estructurales en los entornos naturales o los hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad de las personas en el espacio cotidiano para la misma.

Así mismo, las barreras políticas, que están ligadas a la falta de concientización a la hora de cumplir las leyes y regulaciones existentes, que exigen que los programas y las actividades sean accesibles para las personas con discapacidad, negándole a estas, la oportunidad de participar o beneficiarse de programas, servicios u otros apoyos con financiación del estado. Finalmente, se encuentra la barrera actitudinal, entendida como estereotipos que establece la sociedad, al asumir que la calidad de vida de las personas con discapacidad es mala o que no están sanos debido a sus deficiencias. Al estigmatizar, se generan prejuicios y discriminaciones que pueden llegar a afectar considerablemente el acceso de los niños y niñas a la educación preescolar, básica y media.

Sumado a los prejuicios sociales sobre los diferentes grupos vulnerables, se encuentra que, frente al desconocimiento de las realidades, políticas y condiciones de algunos niños y niñas, la mayor parte de los educadores consideran que no están lo suficientemente cualificados para abordar la diversidad. Así mismo, muchos maestros en su quehacer profesional permiten que estos prejuicios permean en la forma en que se relacionan con sus estudiantes, vulnerando sus derechos y negándose la posibilidad de acceder a ajustes razonables individuales, evitando incluso la articulación del currículo con el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) contribuyendo a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, algunos maestros reconocen la necesidad de una práctica resignificada que facilite el desarrollo humano de los niños en todas sus dimensiones y potencialice al máximo las capacidades para aprender desde el despliegue de múltiples estrategias

innovadoras para enseñar, así como la articulación de su práctica actual con las didácticas flexibles (Ramos Espitia, 2016); ya que el enfoque requerido por la educación a la luz del cuarto objetivo del Desarrollo Sostenible y las políticas Estatales de educación inclusiva y atención a la diversidad, implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible (Blanco, 1999).

Finalmente, el proyecto de investigación que se reporta resulta pertinente en el marco de la maestría, pues aborda de manera directa una problemática que se inscribe en la tercera línea de investigación de la facultad de educación la cual busca contribuir a la producción de conocimiento en torno a la educación inclusiva e interculturalidad. En el caso particular de este proceso investigativo, conocer qué piensan los maestros frente a los procesos de implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad se convierte en un insumo vital para la comprensión de la realidad de los investigadores y los resultados pueden ayudar a reorientar la política pública y a emprender acciones de mejora en las instituciones educativas.

1. Marco Teórico

En este capítulo del reporte de investigación que se reporta se presentan las perspectivas o enfoques teóricos que se han venido desarrollando en estudios relacionados, se hace un análisis de la bondad de cada uno de ellos en el sustento conceptual de este proceso de investigativo (Reidl-Martínez, 2012).

1.1 Antecedentes

En relación con los antecedentes del proceso de investigación, es importante señalar que se realizó un rastreo bibliográfico utilizando repositorios de las universidades e índices regionales encontrándose ocho procesos de investigación previos que se encuentran en consonancia con el presente, por ende, estos se constituyen en los antecedentes investigativos. Se presentan cinco antecedentes internacionales y siete nacionales, los cuales corresponden a:

- → Dos investigaciones de pregrado.
- → Tres investigaciones de maestría.
- → Dos investigaciones doctorales y
- → Cinco artículos científicos.

1.1.1 Antecedentes Internacionales

A continuación, se presentan los antecedentes que se realizaron a nivel Internacional. En primer lugar, Pérez (2016) publicó un artículo científico al que título “La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México” en el cual aborda inclusión educativa de las personas con discapacidad en el nivel superior. La investigadora parte “del supuesto de que la educación terciaria constituye un bien social que, al igual que otros bienes, está sujeta a procesos y criterios de distribución que se fundamentan en diferentes concepciones sobre la justicia social” (Pérez, 2016, p. 1). En el artículo se menciona que en México, la inclusión educativa se incorpora como parte de los discursos, políticas y prácticas educativas al inicio de este siglo, principalmente, como resultado de los avances que a nivel internacional se habían logrado en esta materia y porque existe una gran demanda de oferta educativa para la población con discapacidad. Señala además que, las políticas educativas en México se han concentrado de manera fundamental en el nivel básico. Por ello, se

encontró que algunas universidades han venido implementando una serie de acciones para atender las necesidades de este sector de la población, aunque no siempre las han logrado integrar como parte de una política institucional. Por ende, logran concluir que, “hasta ahora, no existe ningún programa que favorezca la inclusión de las personas con discapacidad a escala federal” (Pérez, 2016, p. 1).

En esta perspectiva, Medina García, Marta (2017) desarrolló un proceso de investigación doctoral, que tituló “La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas” en la facultad de humanidades y ciencias de la educación de la Universidad de Jaén, España, en la cual se propuso analizar los mecanismos de garantía de igualdad de oportunidades e inclusión que existen en el sistema educativo actual en relación al alumnado con necesidades educativas especiales, en este proceso la investigadora optó por un método mixto con una combinación de una metodología cualitativa y cuantitativa ya que el complemento de ambas según su mirada constituye el proceso más adecuado para el estudio del problema. En conclusión, la doctoranda reporta que logró unir el análisis y la reflexión de un marco teórico abundante y la resolución de una serie de hipótesis y problema de investigación a través del estudio empírico. Destacando un marco metodológico que aporta rigor científico a este tema y destaca la novedad y singularidad de este trabajo, al unir dos disciplinas como son las Ciencias de la Educación y el Derecho, en las que de forma transversal se ha trabajado: la doctrina, la legislación, la jurisprudencia, la pedagogía, la didáctica y la investigación.

Además, en el marco del programa de Doctorado en Educación, López Azuaga, Rafael (2018), en La Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED de España, se desarrolló la investigación denominada “Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa”, con el objetivo de realizar un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en la provincia de Cádiz a partir de la percepción de los diferentes miembros de la comunidad educativa que participan en la puesta en marcha de estos modelos educativos, para alcanzar el objetivo, el investigador siguió una ruta metodología de corte descriptivo, correlacional e inferencial; estableciendo como conclusión, entre otras, que aunque todos los centros educativos tienen en común que son comunidades de aprendizaje y que se llevan a cabo proyectos de

Aprendizaje y Servicio en sus centros educativos, cada uno tiene su propia trayectoria y se encuentra en un nivel diferente.

En Cuba, Sierra y García (2020) publicaron el artículo de revisión "La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales", en el cual señalan que "La educación inclusiva ha irrumpido en el ámbito mundial como respuesta trascendental de todos los que anhelan una sociedad diferente, inclusiva y participativa; ello ha generado una respuesta jurídica desde las instituciones multilaterales del sistema de Naciones Unidas" (Sierra y García, 2020, p. 134). Además, evidencian como la exclusión educativa se origina en la exclusión social de millones de niños y niñas. En la revisión presentada por los investigadores se deja ver como desde la perspectiva jurídica se proporciona un acercamiento a la concepción de los derechos humanos y particulariza el derecho a la educación y a las políticas públicas nacionales que lo garantizan; encontrando también que

> se le da tratamiento a la educación inclusiva como respuesta a la atención a la diversidad desde las perspectivas que se brindan en las escuelas regulares que propician la inserción de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidades. (Sierra y García, 2020, p. 134)

Finalmente, en Perú, Cruz Aguilar, Remberto; Gómez Tapia, Rafael y Gómez Tapia, Reina (2021) en la maestría en educación inclusiva de la Universidad Católica de Trujillo realizaron una investigación denominada "Actitud de los docentes frente a estudiantes inclusivos de una I.E. pública de Cayaltí, Lambayeque 2020", este proceso de investigación busco determinar cuál es el nivel de las actitudes de los maestros en Educación Secundaria con los educandos inclusivos en la entidad educativa San Martin de Porras, Cayaltí. En su proceso metodológico utilizó instrumentos para recopilar datos como cuestionario, con el que tuvo la intención de adquirir un panorama claro y extenso de la actualidad y la situación educativa de la inclusión en la institución educativa antes mencionada. Como resultado del proceso, los investigadores reportan que la gran mayoría de los docentes no expresan una adecuada actitud con los estudiantes inclusivos de la institución educativa San Martin de Porras, Cayaltí.

1.1.2 Antecedentes Nacionales

También en Colombia se han desarrollado procesos investigativos que dan cuenta del interés investigativo de la comunidad académica en los procesos de inclusión educativa, en este sentido, en primer lugar se presenta una investigación desarrollado en la Universidad de Manizales la cual se denominó "Implementación de la política pública de inclusión educativa desde su comprensión" Bermeo Vargas, José Alirio; Castro Jiménez, Leidy Andrea y Ospina Perdomo, Shirley (2017), en el desarrollo de sus estudios en maestría en educación desde la diversidad, en la cual buscaron conocer cuáles son las comprensiones que se tienen de la política pública en materia de inclusión educativa y la forma como se están asumiendo las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas y metodológicas utilizadas, el proceso metodológico que llevaron a cabo en el marco de esta investigación mediante una observación simple no participante, recolectaron datos cualitativos en las aulas de clase, además, aplicaron una encuesta a través de un cuestionario, la cual permitió establecer las características, del profesor y la institución frente a la política pública de inclusión educativa. Finalmente, lograron concluir que "pese a que esta política está implementada hace mucho tiempo, hay docentes que todavía no la reconocen, puesto que siguen manifestado que la inclusión educativa tiene relación únicamente con la vinculación de todos aquellos sujetos que presentan necesidades educativas especiales" (Bermeo, Castro y Ospina, 2017, p. 9).

Por otro lado, Camargo (2018), investigador de la Universidad Santo Tomas, presentó un artículo científico llamado "Breve historia de la inclusión en Colombia" en el que aborda el tema de la inclusión educativa en Colombia, para ello partió, de los lineamientos internacionales, particularmente los brindados por la UNESCO la cual ha brindado una serie de orientaciones para todos los países que hacen parte de la misma, y que, como es conocido, influye de manera directa en las políticas educativas de muchos países. Posteriormente, se centra en la identificación y descripción de tres momentos de la historia educativa reciente de Colombia, los cuales identifica como: la Constitución política de 1991, la Ley general de Educación de 1994, y por este mismo año, el trabajo realizado por la denominada Misión de los sabios, conformada por educadores, pensadores y hombres de ciencias como, Gabriel García Márquez, Rodolfo Llinás, Carlos E. Vasco, M., Elkin Patarroyo, Ángela Posada, entre otros.

En el año (2018), las investigadoras Marlem Jiménez Rodríguez y Piedad Ortega Valencia de la Universidad Libre y la Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente, publicaron un artículo de investigación titulado “Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar” en este plantean la inclusión desde la perspectiva de un proceso ampliamente discutido tanto en el ámbito internacional como nacional que poco a poco va asegurando espacios para garantizar el derecho a la educación de todas las personas. Las autoras realizan una exploración de antecedentes normativos que permiten entender el acontecer de la atención educativa a las personas con discapacidad, posteriormente, realizan un rastreo por Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, países que han adoptado la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, con el objetivo de identificar los avances frente a las modalidades de atención educativa. Así mismo, presentan una serie de investigaciones sobre experiencias de inclusión educativa tanto en Colombia como en países iberoamericanos con el ánimo de reconocer tendencias y señalar referentes para “comprender este hecho y poder entender su potencial en el día a día del ámbito escolar permitiendo la emergencia de nuevos saberes con relación al proceso mismo.” (Jiménez y Ortega, 2018. p. 85)

Mora Alejo, Paula Andrea (2019) en el marco de sus estudios de maestría en desarrollo educativo y social en la Universidad Pedagógica Nacional, desarrolló el proceso investigativo titulado “Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas”, el cual tuvo como objetivo explicar la manera en que la actitud de los maestros se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva, de los estudiantes con discapacidad intelectual del Colegio Rural Pasquilla, este fue un estudio cualitativo con enfoque hermenéutico interpretativo, en el que se diseñaron e implementaron cuatro instrumentos (encuesta, entrevista semiestructurada, observación y grupos focales), en el cual se logró identificar cuatro grandes categorías que dan cuenta de las actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual: paternalista, de consideración, de sobreprotección y de rechazo. Así mismo, el proceso investigativo de Mora (2019) emergió un asunto referente a las condiciones en las cuales se está trabajando la educación inclusiva en la institución, pues se hizo evidente y de manera reiterada en la voz de los maestros que reconocen que si bien la actitud de los maestros es un factor que influye en el desarrollo de

las prácticas pedagógica inclusivas, también existen otros factores que inciden en el desarrollo de este proceso como las dificultades para desarrollar estos proyectos.

En este sentido, Castro (2020) publicó un artículo científico al que tituló “La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia” en el cual se propuso describir la configuración de la política de inclusión. La autora señala que

> este planteamiento requiere un análisis desde las representaciones que se tiene respecto de la gestión educativa en la implementación de la política; de allí que su propósito sea comprender la configuración de la inclusión como política y las representaciones de la gestión educativa para su implementación. (Castro, 2020, p. 59)

El proceso investigativo de Castro (2020) se desarrolló desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, el cual permitió presentar el origen de la inclusión de forma transversal a la gestión educativa, y el método de datos secundarios implicó la revisión de la evolución de la política pública de inclusión en Colombia, concluyendo particularmente que se reafirma la utopía como la meta que se encuentra en el horizonte y que, cada vez que el sistema se acerca, esta se aleja más.

Sumado a lo anterior, Tocarruncho (2021), para optar al título de politólogo en la Pontificia Universidad Javeriana, desarrolló una investigación con el objetivo de determinar las posibles continuidades y rupturas de la Política Pública para las Personas en Situación de Discapacidad en los gobiernos distritales de Gustavo Petro y Enrique Peñalosa en el sector educativo, desde el enfoque de derechos y las capacidades humanas. Para ello, desde el enfoque cualitativo se el investigador realizó un estudio comparativo de los periodos de gobierno distrital correspondientes, mediante análisis documental y entrevistas semiestructuradas a actores relevantes para la Política Pública Distrital de Discapacidad en el sector educativo de ambas alcaldías, concluyendo que

> A pesar de que dentro de los Planes de Desarrollo se evidencia y se tiene como eje principal el garantizar todos los derechos a las Personas con Discapacidad, en la realidad no se observa un avance en cuanto a la cobertura, al presupuesto, y la continuidad de los programas para Personas en Situación de Discapacidad. (Tocarruncho, 2021, p. 58)

Recientemente en la Facultad de educación de la Universidad El Bosque Castaño, Latorre, Pérez y Rodríguez (2021) en el marco de sus estudios de Licenciatura en educación infantil desarrollaron la investigación denominada "Una mirada a la inclusión desde la propuesta de María Montessori en la primera infancia", en la cual se trazaron como objetivo caracterizar las estrategias pedagógicas utilizadas en el Método Montessori para lograr la inclusión en niños de 2-3 años del jardín Saint Mary Preschool, un proceso que se aborda desde la investigación cualitativa como un proceso cultural que parte de una perspectiva subjetiva de los sujetos comprendiendo sus vivencias, experiencias y las formas en que los sujetos ven el mundo que los rodea, en la investigación a través del método de teoría, práctica, conocimiento, y sentimientos que establecen los vínculos familia y escuela, logran concluir que el existe en la institución interés por fortalecer la metodología Montessori, buscando una manera de transformar conocimientos nuevos, lo cual se evidencia en procesos de inclusión, que se ven desarrollados en el aula y la virtualidad como una estratégica transversal.

1.2 Fundamentos teórico-conceptuales

En este apartado se presentarán los elementos de carácter teórico y conceptual que permiten comprender desde la mirada de diferentes autores dos categorías conceptuales, la primera tiene que ver con la discapacidad y la segunda la inclusión educativa. Finalmente se hace una discusión bibliográfica en torno a las políticas públicas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, conjugando de esta manera autores en el eje central de este proceso investigativo.

1.2.1 Discapacidad

Frente a la discapacidad se presentan dos numerales, el primero hace un abordaje teórico al respecto del origen del concepto y el segundo, hace un recorrido por los modelos desde los cuales se explica la discapacidad: el médico, el social y el biopsicosocial.

1.2.1.1 Orígenes del concepto.

El reconocimiento del concepto de discapacidad se remonta históricamente a la época Romana, cuando se crea la curatela como institución que se encargaba de administrar los bienes y reconocer los efectos civiles de las personas con discapacidad, estos sujetos eran denominados *sui iurispúber* o incapaz por no tener la capacidad de ejercer por sí solos sus

derechos. En aquel tiempo, las personas con discapacidad mental se llamaban *furiosos*, y aquellos con limitaciones o pobre en el desarrollo de sus facultades intelectuales se denominaban *mente captus* (Padilla, 2010).

El titulo XI del Código de Napoleón Art. 489 señalaba que "El mayor de edad que esté en un estado habitual de imbecilidad, de demencia o de furor debe ser sujeto a interdicción, aun cuando ese estado presente intervalos lúcidos" lo que muestra que existía desde 1804, año en que se expidió el Código, un reconocimiento de la existencia de personas con discapacidad. Sin embargo, es notable en las palabras el hecho de que la discapacidad de tipo cognitivo estaba asociada a enfermedades mentales.

Ahora bien, en la antigüedad, particularmente en la edad media, la discapacidad era considerada de origen religioso, pues se consideraban como cargas para los sociedad y sujetos que no podían aportar nada, se tenía la creencia de que concebir un hijo con discapacidad era resultado de un pecado de los padres, y, por tanto, se consideraba que no debían vivir llegando incluso a prácticas eugenésicas como los infanticidios. (Toboso y Ripollés, 2008).

Ahora bien, es importante señalar que la Convención de Derechos Humanos para las Personas con Discapacidad y la Ley Estatutaria 1618 de 2013, constituyen el principal referente teórico y normativo Internacional y nacional en la definición del concepto de discapacidad a partir del enfoque de derechos. Con estas normas se obliga a examinar la situación de cada persona con discapacidad o en situación de debilidad manifiesta no de forma genérica, sino en el contexto personal, social y cultural de cada individuo, atendiendo a los rasgos singulares de la persona y del entorno. (Hernández, 2015)

1.2.1.2 Del modelo médico al modelo biopsicosocial.

Posterior a la consideración de la discapacidad como una condición de origen religioso, surge la concepción de la discapacidad como una enfermedad, por lo que empieza a considerarse el origen en causas científicas, por ende, empieza entonces a concebirse la idea de que las personas con discapacidad si pueden aportar a la sociedad, pero si logran rehabilitarse para parecerse a los demás y tener valor como personas. (Toboso y Ripollés, 2008).

Desde, la concepción anteriormente expuesta, se puede determinar que entonces una persona con discapacidad requiere de cuidados de tipo clínico, que se prestan mediante tratamientos individuales encaminados a la curación, por lo que la asistencia se hace basados en las causas de la enfermedad. Es por lo anterior que la Organización Mundial de la Salud, en 1980, publica la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y minusvalías, estableciendo una diferenciación entre deficiencia, discapacidad y minusvalía.

> La deficiencia (impairment), se refiere a toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Las deficiencias son trastornos en cualquier órgano, e incluyen defectos en extremidades, órganos u otras estructuras corporales, así como en alguna función mental, o la pérdida de alguno de estos órganos o funciones. Ejemplos de estas deficiencias son la sordera, la ceguera o la parálisis; en el ámbito mental, el retraso mental y la esquizofrenia crónica, entre otras. (Organización Mundial de la Salud, 1981)
>
> Discapacidad (disability), se define como la restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resulta de una deficiencia. Las discapacidades son trastornos definidos en función de cómo afectan la vida de una persona; algunos ejemplos de discapacidades son las dificultades para ver, oír o hablar normalmente; para moverse o subir las escaleras. (Organización Mundial de la Salud, 1981)
>
> Minusvalía (handicap), hace referencia a una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y lo culturales). El término es también una clasificación de las circunstancias en las que es probable que se encuentren las personas discapacitadas. La minusvalía describe la situación social y económica de las personas deficientes o discapacitadas, desventajosa en comparación con la de otras personas. Esta situación de desventaja surge de la interacción de la persona con entornos y culturas específicos” (Organización Mundial de la Salud, 1981)

Por otro lado, resulta innegable que, en los últimos años, diferentes instituciones de carácter gubernamental y no gubernamental vienen dando una discusión fuerte en torno a los derechos humanos de las personas con discapacidad, lo anterior debido a que se ha venido pasando de entender la discapacidad desde una mirada médica, es decir, verla como una enfermedad, a entender a la persona con discapacidad como sujeta de derechos y obligaciones, la cual debe poseer igualdad de oportunidades y participación social. (Hernández, 2015).

Seoane (2011) menciona que, con la aparición del modelo social para explicar la discapacidad, la misma ya no es un atributo de la persona sino el resultado de las relaciones sociales y se resalta la importancia de los aspectos externos y de la dimensión social en la definición y el tratamiento de la discapacidad. De lo anterior se deriva como consecuencia positiva la influencia en la creación de políticas sociales y legislativas en contra de la discriminación de las personas con discapacidad. (Hernández, 2015).

Sin embargo, el modelo social, tuvo criticas porque desconoce las causas medicas que influyen en la configuración de la discapacidad, lo cual generó una revisión que termino en una comprensión mas integral de la discapacidad armonizando el modelo médico y el social.

> El resultado de esta revisión es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud – CIF 2001- en la que se concibe la discapacidad como un fenómeno multidimensional, porque integra aspectos biomédicos y sociales en los que se incluyen todas las personas, independiente de que tengan discapacidad o no (Hernández, 2015, p. 49 citando a Seoane, 2011).

Como resultado de la mencionada revisión surge el modelo biopsicosocial del que Hernández (2015) señala que integra los modelos médico y social, en este modelo de comprensión la discapacidad ha pasado de ser una deficiencia y responsabilidad individual para entenderse como diferencia y reconocimiento social. Este nuevo modelo

> tiene especial trascendencia en la actualidad tanto en la dimensión normativa como social porque se delimita el campo de acción de cada modelo: desde el modelo médico se tendrán en cuenta aspectos científicos y desde el modelo social se buscará el reconocimiento de la igualdad de oportunidades. (Hernández, 2015, p. 50).

Sin duda, la importancia de la coexistencia de estos modelos resulta muy importante que los mismos se aborden desde el reconocimiento de los derechos que tienen todas las personas con discapacidad, generando así no solo un tratamiento médico o reconocimiento social sino una verdadera inclusión multidimensional en la sociedad.

1.2.2 Inclusión educativa

Con el fin de conceptualizar la inclusión educativa Fernández (2017) menciona que actualmente la sociedad se caracteriza "por la diversidad de culturas, contextos e individuos que se mezclan sobre un entramado social, político y económico, que hacen que las personas compartan una serie de características que las asemejan y otras que las hacen únicas." (p. 1) Dado lo anterior resulta evidente que el hecho de lograr que todas estas diferencias confluyan sobre un mismo espacio y no sean el elemento distintivo que genere exclusión, constituye uno de los desafíos a los que se enfrenta la educación en la actualidad. Por ello, pensar en procesos educativos incluyentes requiere que se parta de tres elementos fundamentales: calidad, equidad e inclusión; siendo las dos primeras primordiales para garantizar la educación inclusiva y entendiendo, además, que la inclusión y la calidad deben ser variables recíprocas en los modelos educativos del siglo actual. (Fernández, 2017)

Lalama (2018) define la inclusión educativa como

> …el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación. Esta involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias con una visión común que rige a todos los niños(as) en el rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños(as). (p. 135)

El anterior concepto, deja presentes unos principios bien claros que debe tener la inclusión educativa, y sin duda, plantea una necesidad urgente de que la educación pase de fundarse en procesos de planificación homogénea a procesos plurales de reconocimiento de la diversidad, porque, en definitiva, el aula inclusiva debe pensarse desde la heterogeneidad de los actores que en ella confluyen.

Escarbajan, Corbalán y Orteso (2020) recopilan tres miradas muy importantes para la configuración del concepto de educación inclusiva señalando la misma persigue el desarrollo de una enseñanza que garantice el éxito de todo el alumnado y permita su desarrollo pleno en la sociedad, estas miradas son:

> Que la educación sea entendida como un proceso que facilite el abordaje de la diversidad desde una visión positiva en la que las diferencias se consideran potencialidades para el sistema (Ainscow y Echeita, 2011; Arnaiz, 2011; Unesco, 2005).
>
> La lucha contra las barreras que impiden el desarrollo de la inclusión, así como la detección de estas, y las palancas para llegar al cambio de esas situaciones (Ainscow, 2004).
>
> Son principios fundamentales el aprendizaje, a través de aquellas medidas y actuaciones que garanticen su pleno desarrollo en el sistema educativo; la presencia y la participación de dichos alumnos y, en general, de toda la comunidad educativa teniendo en cuenta la diversidad y necesidades de todos (Echeita, 2006; Rodríguez, 2015; Ainscow, 2017). (Escarbajan, Corbalán y Orteso, 2020, p. 363)

Dado lo anterior, se puede condensar lo dicho hasta aquí que la inclusión educativa es ese proceso en el cual es proceso educativo es pensado para todos y todas, entendiendo que cada sujeto tiene unas particularidades y necesidades que necesitan ser tenidas en cuenta.

1.2.3. Políticas públicas de inclusión: Una nueva perspectiva de la educación

En este numeral se presenta una discusión bibliográfica en torno a tres ejes: el primero hace un recorrido en torno a las políticas públicas en educación inclusiva, luego se presentan algunas reflexiones en torno al como los docentes deben implementar esas políticas asumiendo realidades y perspectivas en un aula diversa.

Las Políticas Públicas deben entenderse como el medio o instrumento que contribuye y facilita la gestión de los territorios, de manera articulada y consecuente con la situación de los Derechos Humanos en sus respectivos contextos, planteando como propósito central el desarrollo integral de la persona en contextos de diversidad.

Colombia ha enmarcado sus políticas educativas en torno a la globalización y la educación. Según Delgado Munévar (2017), para la década de los ochenta, se presentaron reformas de primera generación que transitaron en la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientada a la formación de recursos humanos que permitieran aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales. Esto se refleja en la Constitución Política de 1991, donde se establece la educación como un derecho y un servicio público obligatorio que tiene función social (artículos 67 y 68). A partir de este momento histórico, se ha buscado tanto cantidad —cobertura— como calidad en la educación, que afecta a los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos, a las zonas rurales, a ciertas regiones geográficas, a las personas con discapacidad y a las etnias minoritarias". (Duarte, Bos, & Moreno, 2012).

Una de las poblaciones más vulnerables y desprotegidas por el Estado colombiano a lo largo de su historia han sido las personas con discapacidad. Un gran avance que se presentó en el país respecto a la educación de estas personas fue la participación en el 2006 en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2013), a partir de esto se logró avanzar en la transformación de políticas, prácticas y cultura del sistema en relación con la atención educativa de las personas con discapacidad, desde un enfoque de derechos y bajo los postulados de la educación inclusiva, por medio de la formulación de siete documentos en los que se encuentra la fundamentación conceptual y las orientaciones pedagógicas por tipo de discapacidad (cognitiva, motora, autismo, sordoceguera, limitación visual y limitación auditiva), como guía a las instituciones educativas del país que atienden esta población. Estos se consideran documentos en construcción que buscan la inclusión en el aula regular de personas con algún tipo de discapacidad (Colombia Aprende, 2013). Con base en estos planteamientos se proclamó la Ley 1346 de 2009, en la que se adoptaron los derechos para las personas con discapacidad establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas, promoviendo, protegiendo y asegurando todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas estas personas. (Pérez Dávila, 2017).

En este sentido, se han promulgado una serie de leyes y decretos que con el paso de los años han buscado aumentar las garantías existentes en Colombia para que las personas pertenecientes a grupos vulnerables puedan hacer valer sus derechos fundamentales. Actualmente el ejemplo más sobresaliente es el decreto 1421 de 2017 que está enfocado en

garantizar a todos los individuos de la población colombiana el acceso y la permanencia a una educación de calidad que valore y respete la diferencia. No obstante, directrices de este tipo motivan la duda de si estas decisiones quedarán fijadas únicamente en el papel. Sin embargo, tanto desde el sector público como del privado se desarrollan estrategias con el fin de avanzar hacia una educación que atienda a la diversidad de las personas.

Ahora bien, Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los estudiantes hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, como lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. (Blanco Guijarro, 2016).

Para ello, el profesorado puede hacer uso de principios y estrategias como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que busca incrementar las posibilidades de aprendizaje orientando al maestro en la formulación de metodologías flexibles. Desde esta estrategia el maestro podrá activar: las redes de conocimiento presentando la información de múltiples formas (el que), las redes estratégicas permitiendo a sus estudiantes múltiples formas de expresar lo que conocen (el cómo) y las redes afectivas proporcionando múltiples formas de motivación (el por qué) para que todos sus estudiantes puedan aprender.

Entre las alternativas para el trabajo diversificado en el aula, se encuentra, a su vez, la enseñanza cooperativa. Ésta se refiere a cualquier tipo de cooperación entre el profesor de la asignatura y el profesor de apoyo u otros profesionales; y funciona en la medida en que a los alumnos con necesidades educativas no se les cambia de aula para recibir apoyo, sino que se les imparte en su propia clase. Esto fomenta el sentimiento de pertenencia en los alumnos y aumenta su autoestima, lo que es en sí mismo un fuerte mecanismo facilitador para el aprendizaje. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2005).

Una segunda característica de la enseñanza cooperativa es que ofrece una solución para el problema del aislamiento del profesorado, ya que éstos pueden aprender de los métodos de los demás y beneficiarse de una adecuada retroalimentación. Es por lo que en los estudios de caso de diferentes países se hace referencia continua a que los profesores están deseando aprender de los métodos utilizados por otros colegas. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2005)

Desde esta perspectiva, pensar en la escuela como un lugar para todos no es una utopía, sino, más bien, una construcción colectiva que implica tomar en cuenta a cada sujeto como un ser único, con características individuales que lo hacen participar en los contextos de forma diferente.

A diario, los docentes se enfrentan a diversos mundos, en la medida que el estudiante trae consigo a la escuela una historia personal que le hace ver la vida desde el filtro de su propia realidad. Esta realidad, en muchos casos de los niños, niñas y jóvenes colombianos, está marcada por situaciones de desplazamiento forzoso, trabajo infantil, discapacidad, violencia, pobreza, mendicidad, drogadicción y prostitución; las cuales obligan a la escuela a repensar su oferta educativa y adelantar acciones pedagógicas para atender realmente a la diversidad de estos grupos poblacionales. (Arias Beltrán, Bedoya Agudelo, Benítez Pérez, & Castaño Úsuga, 2006)

La integración y atención a la diversidad de alumnos en el ámbito educativo consiste en la adaptación del sistema a las condiciones personales, de intereses, capacidades o discapacidades que presenta cada alumno. Las medidas de adaptación abarcan desde aplicaciones en el diseño curricular hasta la organización del aula. (Barrientos Cruzatt, 2006).

Una de las poblaciones más vulnerables y desprotegidas por el Estado colombiano a lo largo de su historia han sido las personas con discapacidad. Frente a la educación de esta población, la secretaría de Salud de Bogotá, mediante una sistematización de investigaciones de discapacidad y rehabilitación, confirmó la necesidad de conocimiento científico para potenciar políticas en la educación de estas personas. Así mismo, Hurtado y Agudelo (2014) afirman que, en términos generales, sólo de un 20% a un 30% de los docentes dicen hallarse en capacidad para educar a estudiantes con discapacidad, lo que puede generar mayores barreras en la inclusión por parte de la comunidad educativa. (Pérez Dávila, 2017).

Alrededor del tema de la inclusión en el aula regular de estudiantes con discapacidad hay un gran debate sobre si se debe dar de manera separada o de forma inclusiva; en efecto, las políticas educativas en este sector se inclinan a la última postura, pero la realidad es que en las instituciones educativas públicas no se presentan las condiciones mínimas para la educación de esta población, ya que se tienen dificultades en cuanto a infraestructura, tecnología, cantidad de estudiantes, personal especializado, entre otras,

siendo necesario en la actualidad sumar la necesidad de implementar procesos de educación inclusiva (Pérez Dávila, 2017).

Se requiere entonces encaminar el actuar del Gobierno, hacia una acción intersectorial en clave de Política Pública que permita tener unos lineamientos que recojan información básica sobre la situación de las personas con discapacidad y otras poblaciones a las que se les vulnera el derecho a la educación, para comenzar a tejer nuevas relaciones que permitan, entender a los niños, niñas y los jóvenes, como sujetos significativos de derechos, actuando de manera sinérgica y eficiente.

1.3 Fundamento Legal

En este último apartado del capítulo teórico de la investigación se presentan algunos elementos del orden legal, que permiten comprender el marco normativo que da sustento al proceso de investigación realizado, en primer lugar, se presentan elementos de orden internacional y luego nacional.

En primer lugar, es necesario señalar que el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que

> 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
>
> 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
>
> 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Naciones Unidas, 1948)

Este es un principio Universal y acogido por las todos los países que hacen parte de la Organización de las Naciones Unidas, y es que precisamente, en el campo educativo,

prevalece el discurso de la educación inclusiva, en especial desde la aparición de la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 1990). Al respecto, García (2020) señala que

> Este y otros documentos provenientes de organizaciones internacionales permearon con contundencia el marco legal de los países que se acogieron a ellos, de manera que la educación inclusiva tiene un gran soporte jurídico que la promulga como un derecho, con la esperanza que sea el mecanismo que resuelva la desigualdad e inequidad que existen en las naciones. (p. 75)

De igual modo, en Colombia la Constitución Política de 1991, promulga el derecho a la educación de todos los ciudadanos estableciendo que

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.
>
> La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.
>
> El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.
>
> La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.
>
> Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Art. 67)

En esta línea jurisprudencial se encuentra la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad la cual considera la educación como “un derecho ineludible que los Estados parte deben asegurar para esta población” (ONU, 2006, Art. 24) y por otro lado, La Ley 115 de 1994, Ley general de educación, parte del precepto de entender que la educación es un servicio social que responde a los intereses y necesidades de las personas; por ello, de manera específica en el Título III, Artículo 46, hace énfasis en la modalidad de atención educativa para población con discapacidad y con talentos excepcionales (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Posteriormente, La Ley 361 de 1997, para la integración de las personas con limitaciones, la asistencia y la protección necesaria, reitera, en su Capítulo II, el deber del Estado de garantizar el acceso a la educación, en todos los niveles, sin discriminación alguna, en aulas regulares, adoptando las acciones pedagógicas necesarias para su integración social y académica (García, 2020, citando a Congreso de la República de Colombia, 1997).

Así mismo, en Colombia, al respecto de los menores es El Código de Infancia y Adolescencia el que tiene la finalidad de garantizar el pleno desarrollo de niños y adolescentes con base en la igualdad, la dignidad y la no discriminación; el Artículo 28, especifica que tienen derecho a una educación de calidad; y el artículo 36 hace énfasis en aquellos que tienen discapacidad y su derecho a que el Estado proporcione las condiciones necesarias para que adquieran herramientas y puedan valerse por sí mismos (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Además, con la Ley 1618 de 2013, El Congreso expidió la Ley conocida como la Ley de Inclusión, para establecer, de forma puntual, la obligación del Estado de implementar y de hacer cumplir los mandatos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que aprobó, en el año 2009, y en este sentido, con la Ley 1346 de 2009, Art. 11, el país asigna funciones concretas al Ministerio de Educación para garantizarlo en cuanto a acceso y permanencia educativa con calidad y desde un enfoque de inclusión. (García, 2020)

Por consiguiente, en Colombia el Decreto más reciente expedido y que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad es el Decreto 1421 de 2017, el cual de manera explícita de manera concreta el marco de atención educativa para personas con discapacidad. Finalmente, se encuentra el Plan Nacional Decenal de Educación que se autodenomina participativo e incluyente y se configura como:

> La hoja de ruta para avanzar (…) hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias (Ministerio de Educación, 2017, p. 10).

Como puede observarse el marco jurídico para la inclusión de las personas con discapacidad en Colombia, es robusto, sin embargo, el que se reseñó es el mas significativo y aplicable al sector educativo.

2. Metodología

En este capítulo se describe de diseño que se siguió para llevar a cabo el proceso investigativo, por ello se presenta el enfoque desde el cual se concibe la investigación, el tipo de estudio realizado, la configuración de la muestra, los instrumentos de recolección de información y la manera como se llevó a cabo el análisis de los datos recolectados.

2.1 Diseño

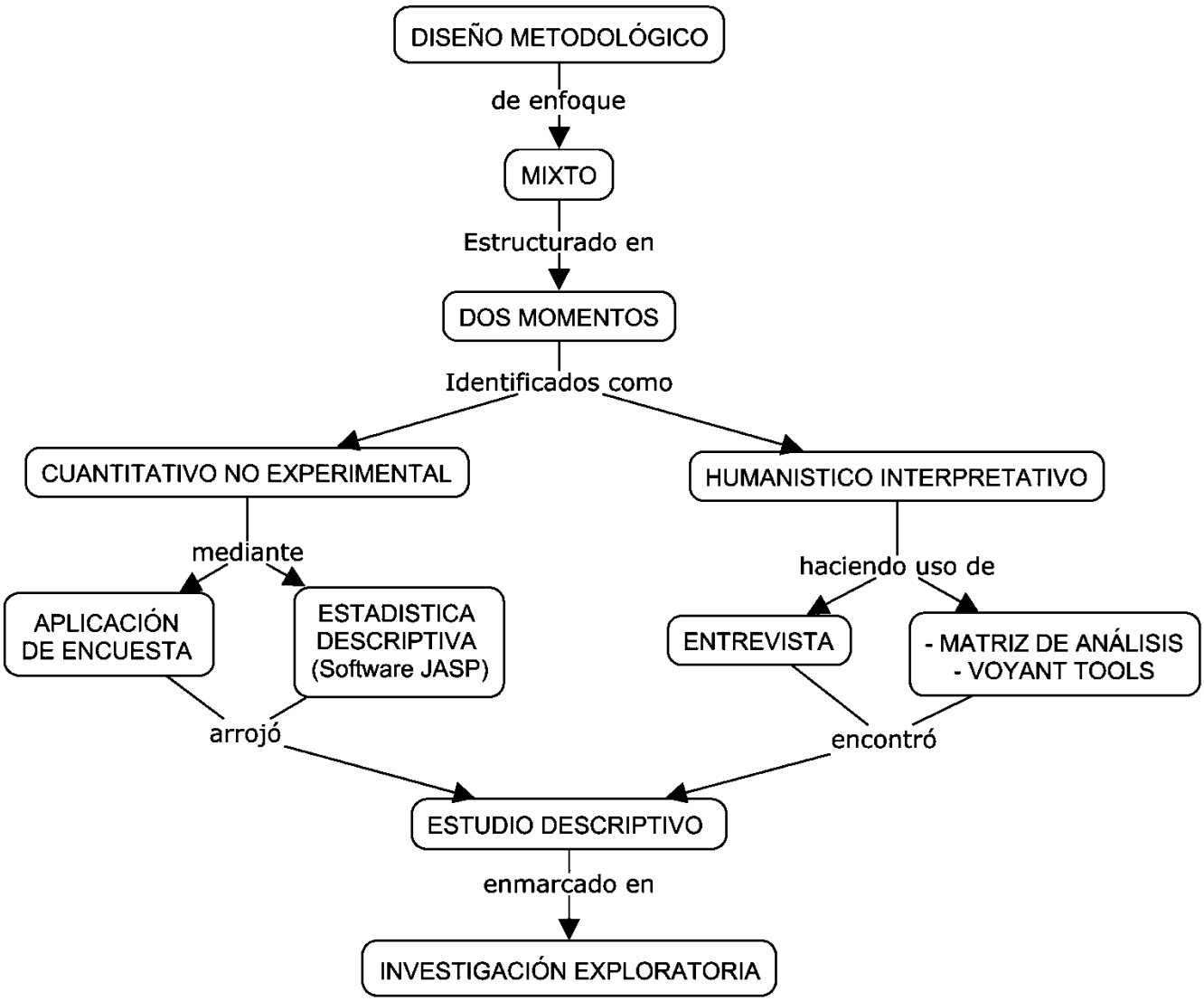
El proceso investigativo se desarrolló bajo un enfoque mixto, en el ámbito de la investigación, los métodos mixtos usan combinadamente datos cuantitativos y cualitativos para acercarse al objeto de estudio (Pereira, 2011) en este proceso de investigación se recurrió a este enfoque ya que esta busca obtener un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente. Por ello, inicialmente se tuvo un tratamiento de datos al que se dio un análisis de corte cuantitativo no experimental obteniendo un estudio descriptivo y posteriormente a los datos cualitativos se estudian desde la dimensión epistemológica del paradigma humanístico interpretativo. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Dado lo anterior, es importante precisar que la investigación realizada se constituye entonces en un estudio exploratorio, entendido como esa investigación que se emplea esencialmente cuando el objeto de investigación se presenta ante los científicos como algo totalmente nuevo o insuficientemente conocido; por tanto, los estudios exploratorios tienen como función familiarizarse con objetos o fenómenos desconocidos o relativamente desconocidos y tratan de identificar, en estos, conceptos, características o variables que puedan potencialmente constituirse en futuras características específicas para estos objetos o fenómenos (Díaz y Calzadilla, 2016).

El estudio consta de dos fases una primera cuantitativa no experimental que se aborda desde la estadística descriptiva, la cual permitió realizar un análisis para conocer mediante una encuesta; con un cuestionario con opciones de respuesta cerrada; en primer lugar, caracterizar a los docentes participantes y luego conocer sus percepciones frente a la implementación de las políticas públicas en educación inclusiva; posteriormente se tuvo una fase de corte cualitativo en la cual se aplicó una entrevista con preguntas abiertas para

conocer un poco más a fondo y desde el sentir y las voces de los maestros sus percepciones frente al objeto de estudio.

Figura 1
Diseño metodológico de la investigación



Nota. La figura muestra el diseño metodológico del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia.

2.2 Participantes

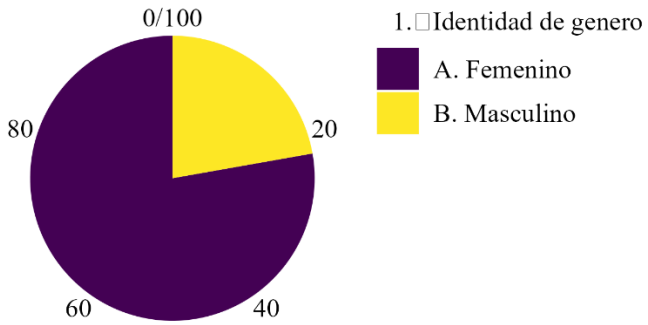
La población para el proceso investigativo propuesto se eligió teniendo en cuenta la facilidad de acceso para los investigadores, por ello se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia que "permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser

incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador" (Otzen y Manterola, 2017, p. 230).

Los participantes fueron elegidos de las instituciones educativas Colegio La Nueva Estancia Ltda. y Gimnasio Kaiporé de la ciudad de Bogotá DC. La primera ubicada en el barrio La Estancia en la localidad Ciudad Bolívar una de las más pobres y vulnerables de la ciudad y la otra en el Barrio San Nicolas en la localidad de Suba, un sector con bastantes posibilidades económicas, lo cual permitió tener datos de percepciones de maestros que educan en diferentes contextos sociales, lo cual enriqueció el proceso investigativo.

Dado lo anterior, es pertinente mencionar que este muestreo por conveniencia se puede utilizar en los casos en que se desea obtener información de la población, de manera rápida y económica. En este caso al ser una investigación en exploratoria, la cual no pretende ser concluyente, resulta pertinente una muestra a conveniencia. (Tamayo, 2009). En definitiva, participaron 54 maestros.

Figura 2
Identidad de genero



Nota. La figura muestra el género de los participantes en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1
Frecuencias para Identidad de genero

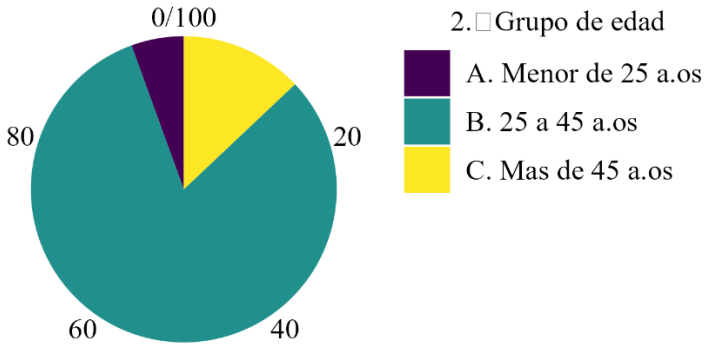
Identidad de genero	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
A. Femenino	42	77.778	77.778	77.778
B. Masculino	12	22.222	22.222	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra la caracterización por genero de los participantes en el estudio, Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 y la tabla 1 muestran que en el estudio el género femenino tuvo una mayor participación en el estudio con un porcentaje de 77,77%, mientras que el género masculino logró una participación del 22,22%; es importante señalar que, aunque el cuestionario tenia otras opciones frente a la identidad de género ninguno de los participantes seleccionó esta opción.

Frente al grupo de edad de los participantes en el estudio se puede reportar lo siguiente:

Figura 3
Grupo de edad



Nota. La gráfica muestra el grupo de edad de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Frecuencias para Grupo de edad

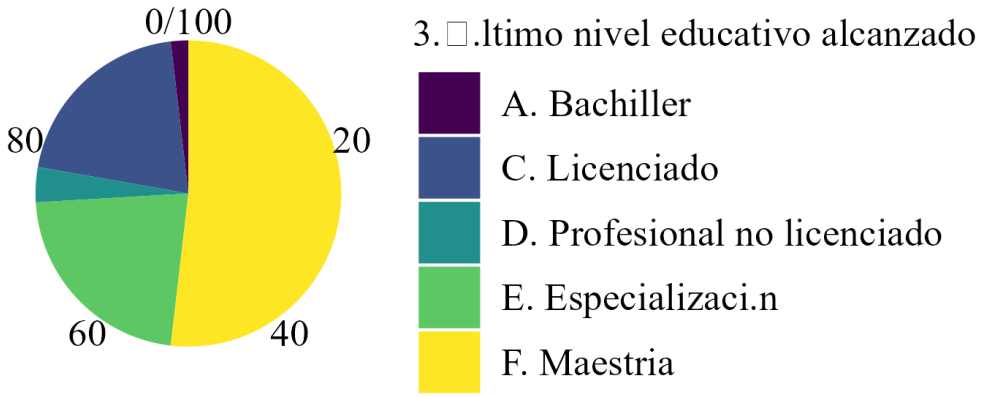
Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
A. Menor de 25 años	3	5.556	5.556	5.556
B. 25 a 45 años	44	81.481	81.481	87.037
C. Mas de 45 años	7	12.963	12.963	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra el grupo de edad de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Los maestros participantes en el estudio se encuentran mayoritariamente en el grupo de edad entre 25 y 45 años con un porcentaje del 81,48%, mientras que un 12,96% tienen más de 45 años y sólo un 5,55% tienen menos de 25 años.

Otro aspecto que se indagó para caracterizar la población participante en el estudio es el último nivel educativo alcanzado, al respecto se encontró:

Figura 4
Último nivel educativo alcanzado



Nota. La gráfica muestra el último nivel educativo alcanzado por los participantes en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3
Frecuencias para Último nivel educativo alcanzado

Último nivel educativo alcanzado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
A. Bachiller	1	1.852	1.852	1.852
C. Licenciado	11	20.370	20.370	22.222
D. Profesional no licenciado	2	3.704	3.704	25.926
E. Especialización	12	22.222	22.222	48.148
F. Maestría	28	51.852	51.852	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

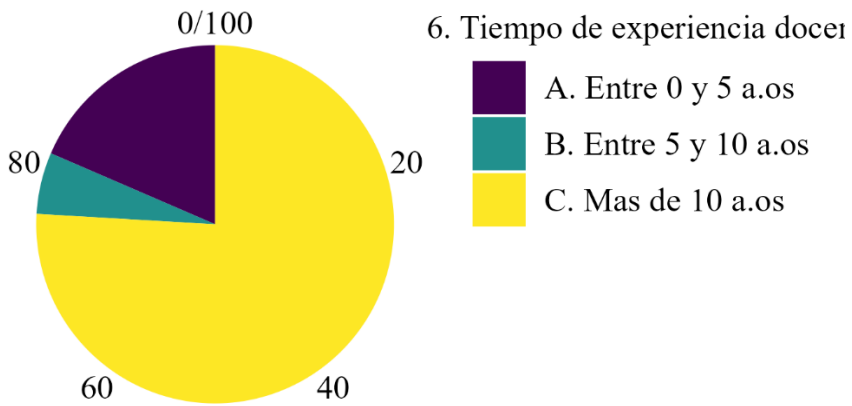
Nota. La tabla muestra el último nivel educativo alcanzado por los participantes en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Se hace evidente que un gran número de maestros cuentan con estudios de maestría, logrando un 51,85% esta opción, seguida de especialización con un 22,22%; seguidamente encontramos un 20,37% que alcanzaron su título de licenciatura. Además, se encuentra un 3,7% que son profesionales no licenciados y un 1,8% que sólo cuenta con el título de bachiller.

Otro aspecto importante para caracterizar la muestra que participó en el proceso de investigación que se está reportando tiene que ver con el tiempo de experiencia docente,

para este caso se presentaron tres opciones, entre 0 y 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, ante esta pregunta se encontró lo siguiente:

Figura 5
Tiempo de experiencia docente



Nota. La figura muestra el tiempo de experiencia docente de los participantes en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4
Frecuencias para Tiempo de experiencia docente

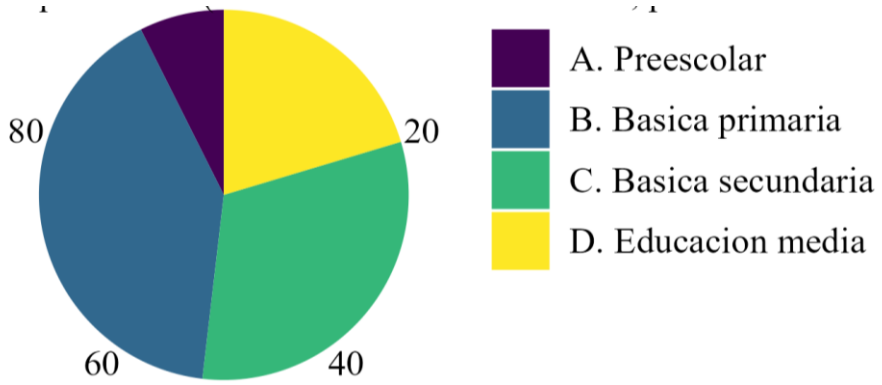
6. Tiempo de experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
A. Entre 0 y 5 años	10	18.519	18.519	18.519
B. Entre 5 y 10 años	3	5.556	5.556	24.074
C. Mas de 10 años	41	75.926	75.926	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra el tiempo de experiencia docente de los participantes en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Tanto la figura como la tabla dejan ver que un 75,92% de los docentes participantes ya cuentan con más de 10 años de experiencia, sólo el 5,55% cuentan con una experiencia entre 5 y 10 años y el 18,51% tienen menos de 5 años de experiencia.

Además, en el proceso de caracterización de la muestra se indagó por el nivel educativo en el que orientan los maestros, para garantizar que se contará con maestros de todos los niveles educativos de manera que se cumpliera con el objetivo planteado, esta caracterización arrojó los siguientes datos:

Figura 6
Nivel educativo en el que orienta



Nota. La figura muestra nivel educativo en el que orientan los maestros. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5
Frecuencias para Nivel educativo en el que orienta

Nivel educativo en el que orienta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
A. Preescolar	4	7.407	7.407	7.407
B. Básica primaria	22	40.741	40.741	48.148
C. Básica secundaria	17	31.481	31.481	79.630
D. Educación media	11	20.370	20.370	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La figura muestra nivel educativo en el que orientan los maestros. Fuente: Elaboración propia.

Los datos que se presentan en la tabla y la figura anterior dejan ver que en la muestra se incluyeron docentes de los cuatro niveles educativos con una participación porcentual de 7,4% maestros de preescolar, 40,74% maestros de básica primaria, 31,48% maestros de básica secundaria y 20,37% de maestros de educación media.

2.3 Instrumentos de recolección de información

Al respecto de los instrumentos para la recolección de información, es importante mencionar que se tuvieron dos cuestionarios el primero para la encuesta (Ver anexo 1) y el segundo para la entrevista (Ver anexo 2) El instrumento para la encuesta contó con cuatro secciones, una primera que caracterizó a los participantes del estudio, la segunda que

indagó entrono a la formación docente, la tercera frente al conocimiento de políticas públicas en educación inclusiva para la discapacidad y la cuarte en torno a la implementación de las mismas. Este cuestionario validó mediante el coeficiente alfa, el cual fue descrito en 1951 por Lee J. Cronbach. Es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. De dicha prueba se obtuvieron resultados superiores a alfa = 0,9, lo cual denota altos niveles de fiabilidad en el cuestionario, en consecuencia, la elección de preguntas no supone una alteración. A continuación, se muestra el índice alcanzado:

Tabla 6
Estadísticas alfa de Cronbach de fiabilidad para el cuestionario de la encuesta

Alfa de Cronbach	No. de elementos
0,912	17

Nota. La tabla muestra el resultado de validación del cuestionario aplicado para la encuesta. Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario para la entrevista constó de 6 preguntas referidas Esta se validó con dos expertos, un Doctor en educación y sociedad y una magister en educación inclusiva.

2.4 Procedimiento para el levantamiento o recolección de datos

La encuesta se aplicó en las dos instituciones mediante un formulario en línea, al cual para acceder se requería conectarse con correo institucional, lo anterior para garantizar que quien estaba contestando la encuesta en realidad fuera el docente, la entrevista se aplicó de manera personal, la cual se grabó y posteriormente se transcribió para facilitar el análisis.

2.5 Procedimiento para la organización, análisis e interpretación de datos

Los datos obtenidos de la encuesta se exportaron a una tabla de Excel, en ella se organizaron las respuestas de manera que los datos organizados se enviaron a tratamiento estadístico, para lo cual se utilizó el software JASP, el software generó las tablas de frecuencias y los gráficos que permitieron analizar la información y concluir de manera exploratoria frente a las percepciones de los maestros.

Las respuestas obtenidas en la encuesta se llevaron a una matriz de análisis, en la que se fueron resaltando con color elementos recurrentes en las respuestas de los maestros, para así, ir posibilitando que emergieran algunas categorías de análisis al respecto de la

implementación de políticas públicas en las tres líneas de educación inclusiva por las que se les indagó. Este proceso permitió desde las voces de los maestros identificar esa percepción que tienen del objeto de estudio. En análisis cualitativo se enriqueció utilizando la herramienta en línea Voyant tools, de la cual la Universidad de Antioquia (2020) señala

> Voyant Tools es un entorno de análisis y lectura de texto basado en la Web que facilita la lectura y las prácticas interpretativas para estudiantes y académicos de humanidades, así como para el público en general. Sirve para estudiar textos alojados en línea o que se hayan editado cuidadosamente y estén alojados en el computador. (p. 3)

En definitiva, el análisis de los datos permitió alcanzar el objetivo propuesto.

2.6 Consideraciones éticas

El estudio no tiene riesgos biológicos para la salud e integridad de la persona, considerando como único riesgo el manejo de la confidencialidad, por ello, todos los datos recolectados para el presente estudio tuvieron un tratamiento anónimo.

Los resultados de esta investigación podrán ser publicados en revistas científicas o ser socializados en distintos escenarios académicos y sociales, pero la identidad de los participantes no será divulgada, porque de hecho como se mencionó anteriormente, los datos se recolectaron en el anonimato. Dado que la participación fue voluntaria y anónima, además, todos los participantes son mayores de edad, por ende, no se firmó consentimiento.

Sin embargo, la primera sección del formulario en línea tenía las siguientes consideraciones:

El presente cuestionario tiene como objetivo recolectar información para caracterizar las percepciones de los docentes y directivos docentes de las Instituciones educativas de Bogotá-Colombia sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. Lo anterior en el marco de la maestría en educación inclusiva e intercultural de la Universidad El Bosque. Su participación en este estudio no le generará ningún costo, ni beneficio económico, los datos que usted nos aporte serán insumo valioso para nuestro proceso

investigativo. Participar en el estudio no genera ningún riesgo, además, por tratarse de un estudio exploratorio no recolectaremos datos personales.

Los resultados del proceso investigativo podrán ser publicados en medios de difusión académica, pero su identidad no se revelará dado que como ya se mencionó los datos se recolectan de manera anónima. Con el diligenciamiento del presente formulario usted nos da su consentimiento para participar en la investigación.

3. Análisis y Conclusiones

En este último capítulo del informe de investigación se presentan tres apartados importantes, el primero es la discusión de resultados, el segundo las conclusiones y el tercero las limitaciones y recomendaciones.

3.1 Discusión de resultados

El objetivo que se trazó el presente trabajo de investigación era la caracterización de las percepciones de los docentes y directivos docentes de dos Instituciones educativas privadas de Bogotá-Colombia sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

Dado lo anterior, es importante destacar que los maestros manifiestan que conocen que en sus aulas tienen estudiantes con discapacidad, pues el 100% de los participantes en el estudio respondió de manera afirmativa a la pregunta ¿Conoce usted si alguno de los estudiantes del colegio en el que trabaja tiene alguna discapacidad?, los maestros reconocen que entre sus estudiantes cuentan con estudiantes con diferentes condiciones de discapacidad.

3.1.1 Formación docente

En cuanto a los datos obtenidos, se revisarán inicialmente los obtenidos por la encuesta haciendo referencia primero a la formación docente frente a la atención educativa inclusiva de personas con discapacidad, pues resulta real “que no se siempre prepara al educador para abordar las necesidades individuales de sus estudiantes” (González y Triana, 2018, p. 204), al respecto de la formación docente se cuestionó en torno a qué formación esencial para atender la discapacidad ha recibido, encontrándose los siguientes hallazgos:

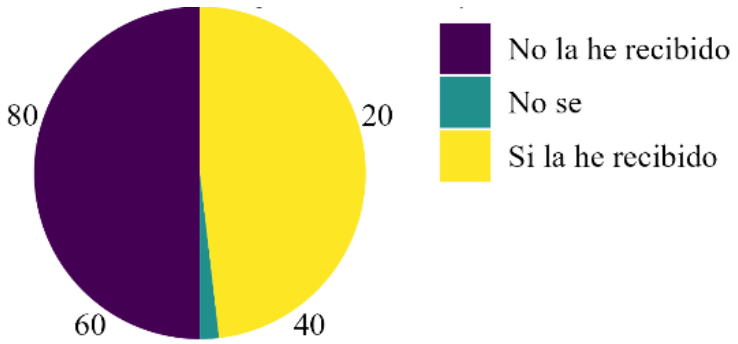
Una primera indagación permitió conocer la percepción de los docentes frente a su formación en “planeación centrada en el individuo” dado que, sin duda, para lograr inclusión educativa real para personas con discapacidad, el pensar el proceso educativo debe hacerse desde el estudiante pues

> Centrar el aprendizaje en el estudiante, requiere una acción docente con enfoque en el aprendizaje en lugar de la enseñanza. El profesor adquiere las competencias para crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, incorporando a los alumnos en

actividades donde puedan construir el conocimiento en ambientes de interacción social y personal (Silva y Maturana, 2017, p. 119)

Al respecto de la capacitación en este aspecto, es evidente el alto porcentaje de maestros que no la ha recibido.

Figura 7
Planeación Centrada en el Individuo



Nota. La figura muestra la percepción de los docentes frente a su formación en planeación centrada en el individuo. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7
Planeación Centrada en el Individuo

Planeación Centrada en el Individuo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
No la he recibido	27	50.000	50.000	50.000
No se	1	1.852	1.852	51.852
Si la he recibido	26	48.148	48.148	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

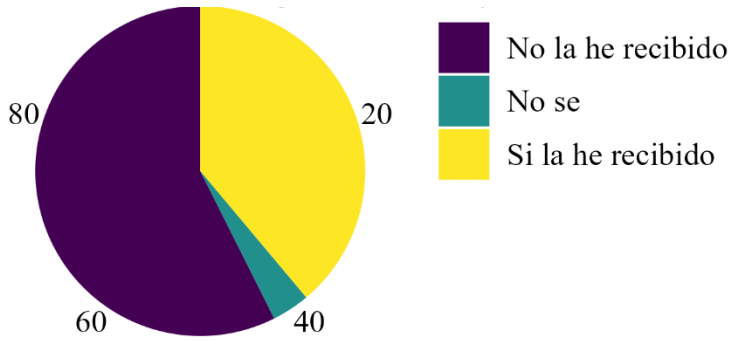
Nota. La tabla muestra la percepción de los docentes frente a su formación en planeación centrada en el individuo. Fuente: Elaboración propia.

La información presentada en la figura 7 y tabla 7 muestran que un 50% de los maestros perciben que no han recibido formación en este aspecto, mientras que un 48,14% señala que si la ha recibido y sólo un 1,8% menciona no saber al respecto.

En cuanto, a formación en el DUA, el cual resulta muy pertinente porque basa su accionar en “los tres principios fundamentales del diseño universal para el aprendizaje que son: principio múltiples formas de representación, principio múltiples formas de acción y expresión, y principio de múltiples formas de implicación” (Espada, Gallego y González,

2019, p. 210) una de las corrientes que más ha tomado fuerza en educación inclusiva tanto para estudiantes sin importar si cuentan con discapacidad o no, los resultados son los siguientes:

Figura 8
Diseño Universal De Aprendizaje



Nota. La figura muestra la percepción de los docentes frente a su formación en Diseño Universal de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Tabla 8
Frecuencias para Diseño Universal De Aprendizaje

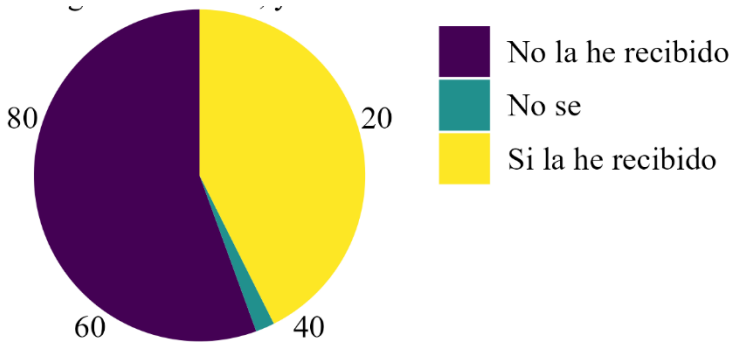
Diseño Universal De Aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
No la he recibido	31	57.407	57.407	57.407
No se	2	3.704	3.704	61.111
Si la he recibido	21	38.889	38.889	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra la percepción de los docentes frente a su formación en Diseño Universal de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian un alto desconocimiento en esta tendencia pedagógica para educación inclusiva pues un 57,4% de los docentes señalan que no han recibido formación frente al Diseño Universal de aprendizaje, solo el 38,88% reconocen haberla recibido y un 3,7% manifiestan no saber.

Hay que mencionar, además que en la indagación se cuestionó a los maestros participantes al respecto de su formación en características de los aprendizajes de las diversas discapacidades, porque sin duda, es importante para afrontar la educación de personas con discapacidad que se conozca de qué manera construyen los aprendizajes, al respecto se encontraron los siguientes datos:

Figura 9
Características de los aprendizajes de las diversas discapacidades



Nota. La figura muestra la percepción de los docentes frente a su formación en características de los aprendizajes de las diversas discapacidades. Fuente: Elaboración propia

Tabla 9
Frecuencias para Características de los aprendizajes de las diversas discapacidades

Características de los aprendizajes de las diversas discapacidades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
No la he recibido	30	55.556	55.556	55.556
No se	1	1.852	1.852	57.407
Si la he recibido	23	42.593	42.593	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

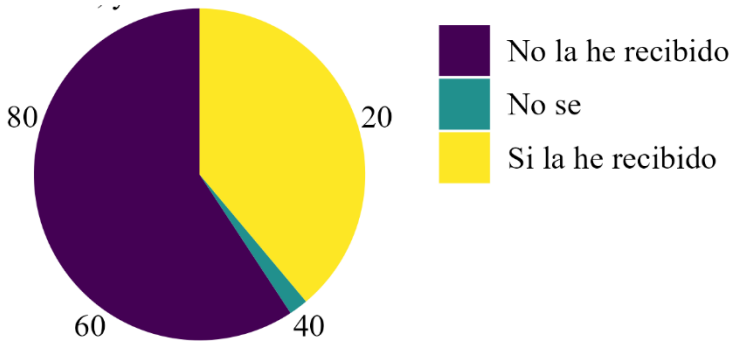
Nota. La figura muestra la percepción de los docentes frente a su formación en características de los aprendizajes de las diversas discapacidades. Fuente: Elaboración propia

La tendencia al respecto de la formación docente se mantiene, pues en esta ocasión un 55,55% de los participantes manifiestan no tener formación en características de los aprendizajes de las diversas discapacidades, solo el 42,59 señala que si la ha recibido y un 1,8% manifestó no saber.

Resulta innegable, que para implementar políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad es necesario que los maestros conozcan la didáctica para la Planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes, pues precisamente “las estrategias didácticas en una perspectiva teórico conceptual de educación inclusiva son uno de los factores que inciden en la práctica docente” (Palacios, Cadenillas,

Chávez, Flores, & Abad, 2020, p. 52), en este aspecto, la figura 10 y tabla 10 presentan los hallazgos.

Figura 10
Didáctica para la Planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes



Nota. La figura muestra la percepción de los docentes frente a su formación en Didáctica para la Planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes Fuente: Elaboración propia

Tabla 10
Frecuencias para Didáctica para la Planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes

Didáctica para la Planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
No la he recibido	32	59.259	59.259	59.259
No se	1	1.852	1.852	61.111
Si la he recibido	21	38.889	38.889	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

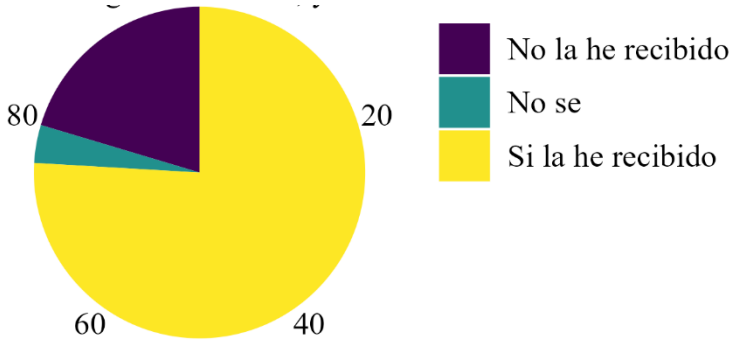
Nota. La tabla muestra la percepción de los docentes frente a su formación en Didáctica para la Planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes Fuente: Elaboración propia.

Frente a la formación en didáctica para la planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes, sólo un 38,88% percibe que la ha recibido, por el contrario, un 59,25% señala que no la ha recibido y un 1,8% manifiesta que no sabe.

Por otra parte, en el siguiente ítem de la encuesta se indagó en torno a la formación en estilos de aprendizaje, entendidos “como variables personales que, a mitad del camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y

responder ante las demandas del propio aprendizaje" (Domínguez, Gutiérrez, Llontop, Villalobos Torres, & Delva, 2015, p. 128). En esta pregunta los hallazgos fueron:

Figura 11
Diversos estilos de aprendizaje y cómo se utilizan en el aula



Nota. La figura muestra la percepción de los docentes frente a su formación en Diversos estilos de aprendizaje y cómo se utilizan en el aula. Fuente: Elaboración propia

Tabla 11
Frecuencias para Diversos estilos de aprendizaje y cómo se utilizan en el aula

Diversos estilos de aprendizaje y cómo se utilizan en el aula	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
No la he recibido	11	20.370	20.370	20.370
No se	2	3.704	3.704	24.074
Si la he recibido	41	75.926	75.926	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra la percepción de los docentes frente a su formación en Diversos estilos de aprendizaje y cómo se utilizan en el aula. Fuente: Elaboración propia

Al preguntar en torno a la formación en torno a los estilos de aprendizaje y su utilización en el aula, las respuestas tienen una percepción más esperanzadora, pues el 75,92% manifiesta que ha recibido formación en torno a ello, sólo el 20% reconoce que no la ha recibido, en tanto que, un 3,7% no sabe.

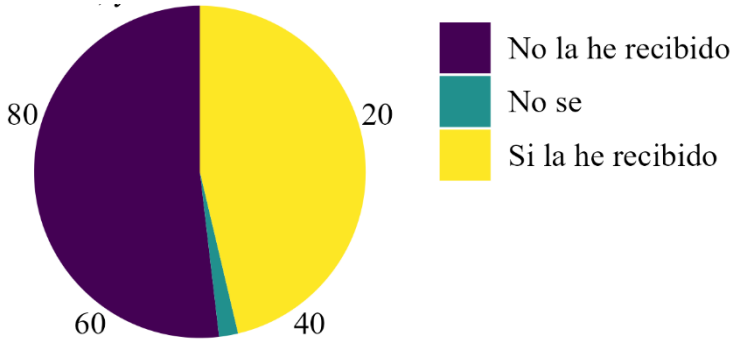
Seguidamente, el cuestionamiento estuvo referido a la generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados, los cuales en la mirada del Decreto 1421 de 2017, del Ministerio de Educación Nacional

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) es una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la

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

Al respecto de este ámbito de formación necesario para la atención de estudiantes con discapacidad, los resultados son los siguientes:

Figura 12
La generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados



Nota. La figura muestra la percepción de los docentes frente a su formación en La generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados. Fuente: Elaboración propia

Tabla 12
Frecuencias para la generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados

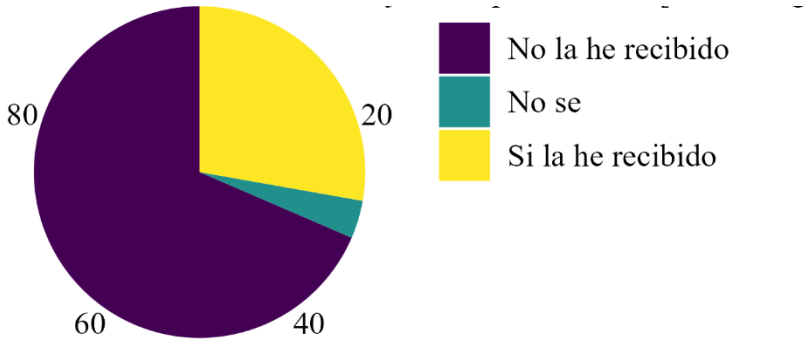
Frecuencias para la generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
No la he recibido	28	51.852	51.852	51.852
No se	1	1.852	1.852	53.704
Si la he recibido	25	46.296	46.296	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra la percepción de los docentes frente a su formación en la generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados. Fuente: Elaboración propia

Al respecto, del cuestionamiento se evidencia una percepción más alta de falta de capacitación en torno a la generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados, pues un 51,85% señala que no la ha recibido, mientras que un 46,29% manifiesta que si se ha formado al respecto y sólo un 1,8% manifiesta que no sabe.

A su vez, se consultó en torno a la percepción de formación frente a Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes, encontrando los siguientes resultados:

Figura 13
Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes



Nota. La figura muestra la percepción de los docentes frente a su formación en estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes. Fuente: Elaboración propia

Tabla 13
Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes

Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
No la he recibido	37	68.519	68.519	68.519
No se	2	3.704	3.704	72.222

Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes

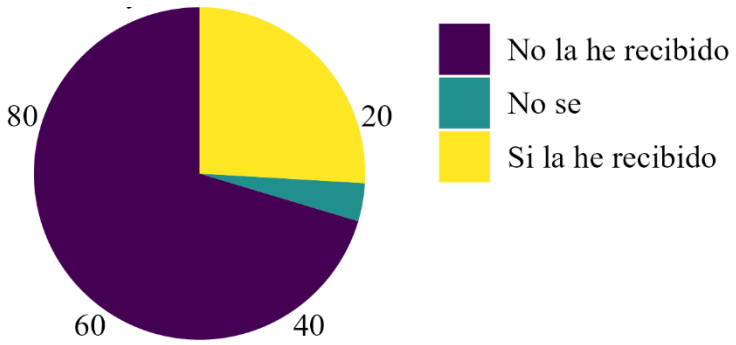
Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Si la he recibido	15	27.778	27.778	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra la percepción de los docentes frente a su formación en estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes. Fuente: Elaboración propia

Los datos muestran que, en este aspecto, es quizá uno de los más bajos en los que los docentes perciben que no se han formado, pues el 68,51% manifiesta que cuenta con dicha formación, mientras que el 27,77% señala haberlo hecho, además un 3,7% seleccionó la opción “no sabe”.

Finalmente, en el aspecto de formación se preguntó en la encuesta en torno a la utilización de tecnología para apoyar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad, obteniendo los siguientes resultados:

Figura 14
Utilización de tecnología para apoyar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad



Nota. La figura muestra la percepción de los docentes frente a su formación en Utilización de tecnología para apoyar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad. Fuente: Elaboración propia

Tabla 14

Frecuencias para utilización de tecnología para apoyar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad

Utilización de tecnología para apoyar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
No la he recibido	38	70.370	70.370	70.370
No se	2	3.704	3.704	74.074
Si la he recibido	14	25.926	25.926	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra la percepción de los docentes frente a su formación en Utilización de tecnología para apoyar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad. Fuente: Elaboración propia.

En este último aspecto se encontró que los maestros perciben que no han recibido capacitación al respecto, pues un 70,37% señaló que no ha recibido esta capacitación y solo un 25,92% señaló que, si la ha recibido, además un 3,7% señaló que no sabe.

Para analizar los resultados de la entrevista frente a las percepciones se utilizó, además, de la matriz de análisis, se usó la aplicación voyant tools para generar un cirrus que es una Cirrus es una nube de palabras que visualiza las palabras de mayor frecuencia de un corpus o documento.

Figura 15

Nube de palabras categoría formación docente

Nota. La figura muestra la nube de palabras de la categoría formación docente. Fuente: Elaboración propia - Voyant Tools (2022)

Figura 16
Red semántica palabras categoría formación docente

Nota. La figura muestra la red semántica de la categoría formación docente. Fuente: Elaboración propia - Voyant Tools (2022).

La nube palabras resalta las palabras “Falta” “Formación” “Respecto” “Discapacidad”, lo que sin duda muestra que la precepción generalizada es que falta formación respecto a la discapacidad, mientras que la red semántica muestra cuales son las necesidades al respecto de esta formación. Desde esta perspectiva, unido a lo encontrado en la matriz de análisis al respecto del tema de formación docente, se resalta que la entrevista también consideró conocer las percepciones desde lo cualitativo, encontrándose en las voces de los docentes un sentir de falta de capacitación, mencionan que su “Formación carente de estrategias enfocadas a estudiantes con discapacidad” (Doc. 11), además perciben falta de preparación cuando señalan que “No estoy preparada para atenderlos” (Doc. 32), sin duda existe cierto temor y pesimismo, pues otro maestro menciona que “Considero nula mi formación profesional para orientar actividades pedagógicas a personas con discapacidad” (Doc. 21).

Lo anterior muestra que definitivamente existe una necesidad de formación al respecto de la atención educativa de personas con discapacidad, y se destaca que a esa falta de formación le suman un gran compromiso personal para lograr enfrentar el reto de la inclusión

educativa, hecho que se hace evidente cuando mencionan que “Actualmente trabajo con el corazón, pero desafortunadamente sin las herramientas adecuadas.” (Doc. 12).

De otro lado, también es importante mencionar que existe en los maestros ese reconocimiento de la importancia de acceder de manera personal a la formación en educación inclusiva ya que es una necesidad del mundo de hoy, al respecto un participante señala “Sin embargo, a modo personal considero que en mi formación me ha faltado informarme y profundizar en este tipo de saberes.” (Doc. 25), aduciendo además que en la formación profesional se aborda más elementos de tipo disciplinar y poco se encuentran espacios académicos de formación al respecto, esto se evidencia cuando señalan que su formación es “Muy escasa debido a que se centró en la formación disciplinar o contextual, pero creo que pudo ser más intensa en cuanto la discapacidad, la inclusión y la diferencia.” (Doc. 2) situación reiterada en la afirmación “Creo que me falta mucho conocimiento frente al tema, en la universidad no vi ninguna materia al respecto” (Doc. 45)

En definitiva, puede decirse que es amplio el camino por recorrer en cuanto a la formación docente al respecto de la educación inclusiva para la educación de estudiantes con discapacidad, se reconoce que los maestros perciben su mayor formación en aspectos relacionados con los diversos estilos de aprendizaje y el cómo usarlos en el aula; además, su percepción determina que los aspectos en los que menos formación han adquirido son los referentes a las estrategias significativas de convivencia entre pares cuando uno de ellos tiene discapacidad y la utilización de la tecnología para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

3.1.2 Conocimiento de políticas públicas en educación inclusiva

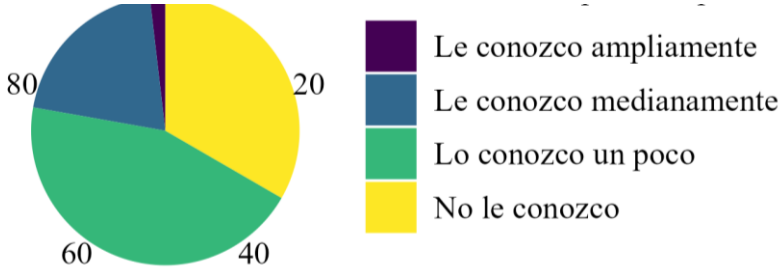
Un segundo grupo de resultados tiene que ver con el conocimiento que tienen los docentes de cuatro referentes de política pública para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, los cuales son:

- ✓ Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO
- ✓ Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

- ✓ Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad del Ministerio de educación Nacional de Colombia.
- ✓ Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de educación nacional de Colombia.

Al respecto de la percepción de conocimiento de estas directrices de la política pública por parte de los maestros se encontró:

Figura 17
Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO



Nota. La figura muestra la percepción de conocimiento que tienen los docentes de las Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15
Frecuencias para Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO

Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Le conozco ampliamente	1	1.852	1.852	1.852
Le conozco medianamente	11	20.370	20.370	22.222
Lo conozco un poco	24	44.444	44.444	66.667
No le conozco	18	33.333	33.333	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra la percepción de conocimiento que tienen los docentes de las Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO. Fuente: Elaboración propia.

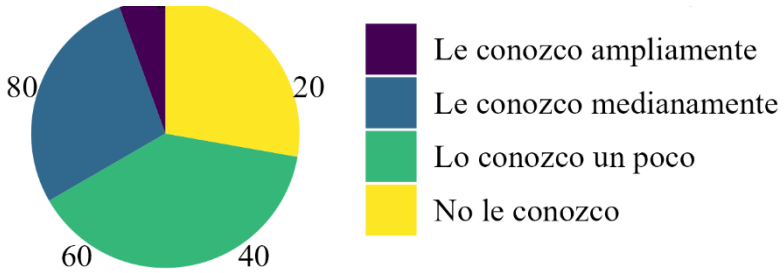
En el caso de las Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO, solo un 1,8% manifiesta conocerle ampliamente, sumado a ello, sólo el 20,37% señala que le

conoce medianamente y la mayor parte de los participantes señalan que no le conocen o le conocen solo un poco pues obtienen un 33,33% y 44,44% respectivamente.

Lo anterior deja ver que el conocimiento que tienen los maestros de las Directrices que, desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es muy escasa, por lo que se requiere emprender acciones que permitan no solo el conocimiento sino la apropiación critica de esta política.

Posteriormente, se pasa a indagar en torno al conocimiento en torno al documento que en Colombia explicita la política pública en termino de las orientaciones que a nivel técnico, administrativo y pedagógico se deben seguir para atender a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, obteniendo los siguientes resultados:

Figura 18
Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia



Nota. La figura muestra la percepción de conocimiento que tienen los docentes del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16
Frecuencias para Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado

Frecuencias para Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Le conozco ampliamente	3	5.556	5.556	5.556
Le conozco medianamente	15	27.778	27.778	33.333
Lo conozco un poco	21	38.889	38.889	72.222
No le conozco	15	27.778	27.778	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra la percepción de conocimiento que tienen los docentes del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Fuente: Elaboración propia.

En este caso, aunque se disminuye la percepción de desconocimiento, sigue siendo alto pues el 27,77% manifiesta desconocerlo, el 38,88% le conoce solo un poco, el 27,77% le conoce medianamente y el 5,55% le conoce ampliamente.

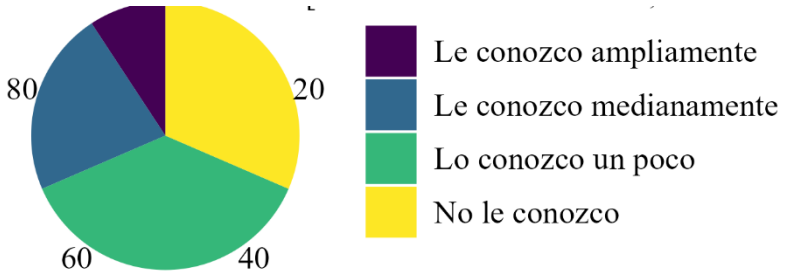
Además, el ítem de la encuesta referido al conocimiento de los documentos de las políticas públicas es en torno al más reciente Decreto que reglamenta en Colombia la educación inclusiva de personas con discapacidad, pues bien, se consultó sobre ¿Qué tanto conocen el Decreto 1421 de 2017, el cual, según el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2018)

> contempla cinco aspectos clave para mejorar el servicio de educación a las personas con discapacidad y sitúa a Colombia en la línea de los países que más acciones han desarrollado para atender a esta población, como condiciones para el acceso sin barreras, la permanencia y procesos educativos de calidad para la continuidad educativa; una oferta educativa pertinente, y un plan progresivo de implementación. (p. 5).

Al respecto de la percepción de conocimiento de este Decreto, los resultados se presentan a continuación:

Figura 19

Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad del Ministerio de educación Nacional de Colombia.



Nota. La figura muestra la percepción de conocimiento que tienen los docentes del Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad del Ministerio de educación Nacional de Colombia. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17

Frecuencias para Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad del Ministerio de educación Nacional de Colombia.

Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad del Ministerio de educación Nacional de Colombia.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Le conozco ampliamente	5	9.259	9.259	9.259
Le conozco medianamente	12	22.222	22.222	31.481
Lo conozco un poco	20	37.037	37.037	68.519
No le conozco	17	31.481	31.481	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

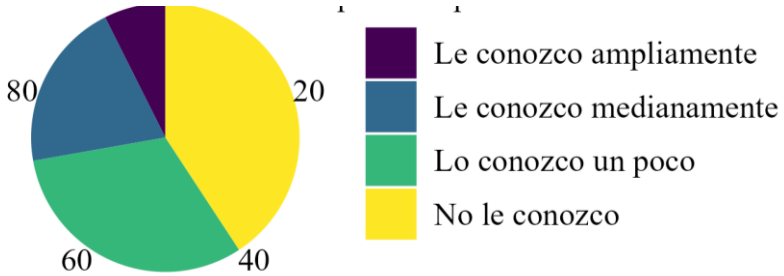
Nota. La tabla muestra la percepción de conocimiento que tienen los docentes del Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad del Ministerio de educación Nacional de Colombia. Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de los datos presentados anteriormente, resulta pertinente mencionar que a 5 años de la expedición de un Decreto que es de aplicación obligatoria en todos establecimientos de educación preescolar, básica y media, aún existen muchos docentes que no conocen el mismo, en el caso de la muestra de este proceso de investigación el 31,48% señala que no lo conoce, el 37,03% que le conoce un poco, el 22,22% que lo conoce medianamente y soló el 9,25% que le conoce ampliamente.

Una de las acciones que emprendió el Ministerio de Educación Nacional en busca de garantizar la aplicación del Decreto 1421 de 2017, fue la publicación de una guía para la implementación del Decreto, por ello, además de la pregunta anterior sobre el conocimiento del Decreto en sí, se preguntó a los maestros su percepción sobre el qué tanto conocían dicha guía de la cual el Ministerio de Educación Nacional (2018) señala que el propósito es brindar orientaciones, hacer precisiones y socializar algunas de las estrategias en las cuales es fundamental apoyarse para el logro de este objetivo.

Al respecto de este último ítem de la encuesta, los resultados obtenidos son los siguientes:

Figura 20
Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia



Nota. La tabla muestra la percepción de conocimiento que tienen los docentes de la Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18
Frecuencias para Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional

Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado

Frecuencias para Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional

Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Le conozco ampliamente	4	7.407	7.407	7.407
Le conozco medianamente	11	20.370	20.370	27.778
Lo conozco un poco	17	31.481	31.481	59.259
No le conozco	22	40.741	40.741	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra la percepción de conocimiento que tienen los docentes de la Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Fuente: Elaboración propia.

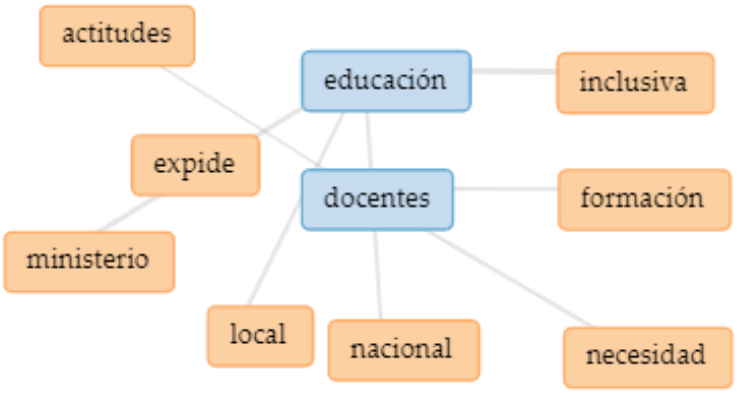
Al respecto de esta pregunta los maestros señalan que no le conocen en un 40,74%, le conocen un poco en un 31,48%, le conocen medianamente en un 20,37% y le conocen ampliamente en un 7,4%.

Frente al análisis de tipo cualitativo, se presenta la nube de palabras y la red semántica encontrada en esta categoría:

Figura 21
Nube de palabras conocimiento de políticas públicas

Nota. La figura muestra la nube de palabras de la categoría conocimiento de políticas públicas. Fuente: Elaboración propia - Voyant Tools (2022).

Figura 22
Red semántica conocimiento de políticas públicas



Nota. La figura muestra la red semántica de la categoría conocimiento de políticas públicas. Fuente: Elaboración propia - Voyant Tools (2022).

Resulta entonces pertinente revisar los resultados a la luz de los planteamientos de Vélez (2011) quien en su momento planteó que

> En consecuencia, los docentes en ejercicio han visto aún más insuficiente su propia formación para atender la diversidad de estudiantes en las instituciones educativas y lo que es más delicado y trascendental, gran parte de ellos continúan considerando que la atención a todos, que la atención a la diversidad no es un asunto que les compete porque no fueron formados para ello, porque fueron formados para una normalidad que no acoge la diversidad. (p. 8)

En definitiva, es evidente en los resultados que, desde la mirada de los docentes, la responsabilidad del conocimiento de las políticas públicas de educación inclusiva para la discapacidad parte del gobierno que es quien expide estas. Además, la percepción de desconocimiento o poco conocimiento de cada una de las políticas públicas seleccionadas para este estudio es muy alta, por lo cual, en la entrevista y de manera abierta se preguntó a los maestros ¿Qué acciones deberían emprenderse para que los docentes conozcan y se apropien de las políticas públicas en educación inclusiva?, la caracterización de las tendencias obtenidas en las respuestas a esta pregunta es la siguiente:

Una primera mirada de los docentes tiende a plantear la necesidad del replanteamiento de los currículos de formación de maestros del país, buscando que todas las licenciaturas que se ofrezcan tengan un alto contenido en el conocimiento, apropiación y manejo de las políticas, pedagogías y maneras de abordar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, esta perspectiva se hace evidente en expresiones tales como "Es necesario materias obligatorias en todas las carreras de licenciatura acerca de la educación inclusiva y su población" (Doc. 12), al respecto otro maestro señala "los elemento de abordaje de la educación inclusiva deben estar presentes en el currículo de cualquier persona que se forme como docente" (Doc. 3) y en línea con estos aportes un maestro menciona que "Desde la Universidad, implementar en los currículos este tipo de formación" (Doc. 23) al referirse a la formación en educación inclusiva. En esta misma línea, un participante del estudio advierte que "las universidades deben ofrecer un currículo variado que permita conocer la gran variedad de discapacidades que actualmente se presentan y el manejo educativo de las mismas" (Doc. 8). Al respecto de esta advertencia que se hace evidente hoy, ya se había pronunciado Vélez (2013) cuando menciono que

> En este sentido, para la educación inclusiva, educar para la diversidad, constituye uno de los aspectos clave de la formación inicial de los docentes, siendo el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad del estudiantado una preocupación primordial en todos los programas de formación de docentes en el mundo. (p. 98)

Por otro lado, desde las respuestas de los maestros en la entrevista, también se identifica otra tendencia y es que es el Estado quien debe garantizar las capacitaciones y la formación adecuada para que los maestros tengan un conocimiento adecuado de la política pública de discapacidad es el estado, desde los entes gubernamentales que regulan el sector, esto es a nivel nacional el Ministerio de Educación Nacional y en lo local las respectivas secretarias de educación de las entidades territoriales certificadas, esto se puede ver cuando señalan:

"Las capacitaciones a los docentes las debería dar el Ministerio de educación y deberíamos recibir capacitación haya o no estudiantes con discapacidad en nuestros salones" (Doc. 4)

"Es importante que exista una concertación del ministerio de educación con las instituciones educativas privadas y públicas para fijar espacios y tiempos para su divulgación y conocimiento" (Doc. 7)

"Si el gobierno presenta una política es el gobierno quien debe brindar capacitación desde la SED en los colegios al respecto" (Doc. 18)

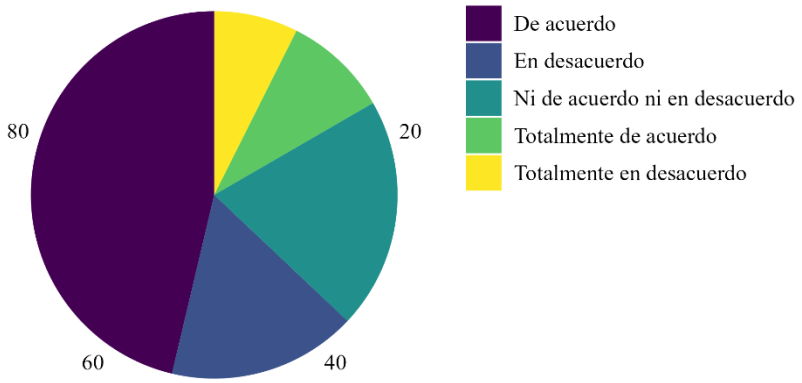
Lo anterior planteamientos muestran que efectivamente existe un sentir de los docentes frente a la necesidad de que se les capacite en torno a las políticas públicas que expide el gobierno en torno a la inclusión educativa de las personas con discapacidad, pero también se muestra que efectivamente desde su percepción la capacitación debe darse desde el mismo gobierno.

3.1.3 Implementación de las políticas públicas en educación inclusiva

Hasta aquí se ha realizado un recorrido en torno a las percepciones que tienen los maestros frente a su formación en aspectos relevantes de la educación inclusiva de las personas con discapacidad y el conocimiento que tienen en torno a las políticas de educación inclusiva, por ello, en este último numeral referido a los resultados se presenta entonces las percepciones que tienen los docentes frente a la implementación de las mencionadas políticas. Para ello la encuesta preguntó con opciones de respuesta en escala tipo Likert que tan de acuerdo se encontraban con cada una de las afirmaciones que hacen referencia directa a lo que debería estar sucediendo en las instituciones educativas dado el Decreto 1421 de 2017 en el cual se hace explicita la política pública del país en materia de atención educativa a las personas con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

La primera expresión a la que se pidió expresar su percepción fue: En mi colegio existe un lineamiento, política o directriz para la atención de estudiantes con discapacidad, ante esta expresión los maestros respondieron lo siguiente;

Figura 23
En mi colegio existe un lineamiento, política o directriz para la atención de estudiantes con discapacidad



Nota. La figura muestra el grado de acuerdo frente a la expresión en mi colegio existe un lineamiento, política o directriz para la atención de estudiantes con discapacidad. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19

Frecuencias para En mi colegio existe un lineamiento, política o directriz para la atención de estudiantes con discapacidad

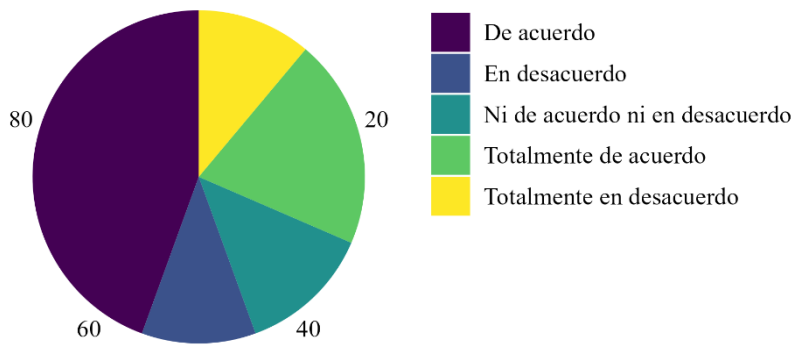
En mi colegio existe un lineamiento, política o directriz para la atención de estudiantes con discapacidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
De acuerdo	25	46.296	46.296	46.296
En desacuerdo	9	16.667	16.667	62.963
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	20.370	20.370	83.333
Totalmente de acuerdo	5	9.259	9.259	92.593
Totalmente en desacuerdo	4	7.407	7.407	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra el grado de acuerdo frente a la expresión en mi colegio existe un lineamiento, política o directriz para la atención de estudiantes con discapacidad. Fuente: Elaboración propia.

Al respecto del grado de acuerdo con la implementación en la institución de una política, lineamiento o directriz para la atención a estudiantes con discapacidad un 9,25% señala estar totalmente de acuerdo, un 46,29%, manifiesta estar de acuerdo, el 20,37% no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 16,66% eligió en desacuerdo y finalmente la opción totalmente en desacuerdo obtuvo un porcentaje del 7,4%. Esto muestra que el grado de acuerdo si se toman las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo se encuentra cercano al 55%.

La siguiente expresión que se puso a consideración de los maestros participantes en el estudio fue En mi colegio se elabora un PIAR - Plan individual de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad

Figura 24
En mi colegio se elabora un PIAR - Plan individual de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad



Nota. La figura muestra el grado de acuerdo frente a la expresión En mi colegio se elabora un PIAR - Plan individual de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad. Fuente: Elaboración propia.

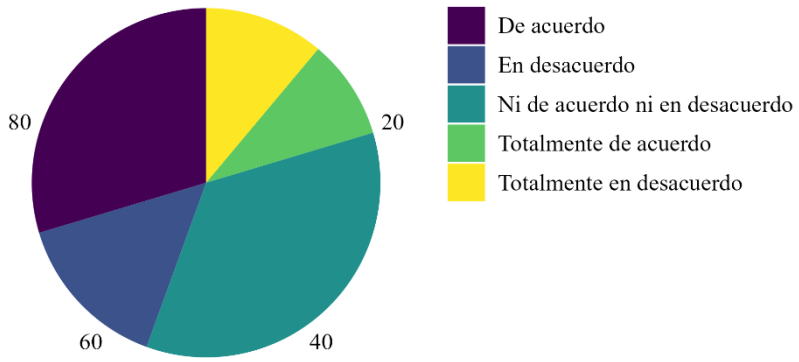
Tabla 20
Frecuencias para En mi colegio se elabora un PIAR - Plan individual de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad

En mi colegio se elabora un PIAR - Plan individual de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
De acuerdo	24	44.444	44.444	44.444
En desacuerdo	6	11.111	11.111	55.556
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	12.963	12.963	68.519
Totalmente de acuerdo	11	20.370	20.370	88.889
Totalmente en desacuerdo	6	11.111	11.111	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra el grado de acuerdo frente a la expresión En mi colegio se elabora un PIAR - Plan individual de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad. Fuente: Elaboración propia.

En esta expresión el grado de acuerdo para la opción totalmente de acuerdo alcanza un 20,37%, la opción de acuerdo es la más alta con un 44,44%, en cuanto a la opción ni de acuerdo ni es desacuerdo es seleccionada por un 12,96%, a su vez, la opción en desacuerdo alcanza un 11,11% y la opción totalmente en desacuerdo alcanza solo el 11,11%.

Figura 25
Los padres conocen los planes individuales de ajustes razonables y apoyan su desarrollo



Nota. La figura muestra el grado de acuerdo frente a la expresión Los padres conocen los planes individuales de ajustes razonables y apoyan su desarrollo. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21
Frecuencias para Los padres conocen los planes individuales de ajustes razonables y apoyan su desarrollo

Los padres conocen los planes individuales de ajustes razonables y apoyan su desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
De acuerdo	16	29.630	29.630	29.630
En desacuerdo	8	14.815	14.815	44.444
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	35.185	35.185	79.630
Totalmente de acuerdo	5	9.259	9.259	88.889
Totalmente en desacuerdo	6	11.111	11.111	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

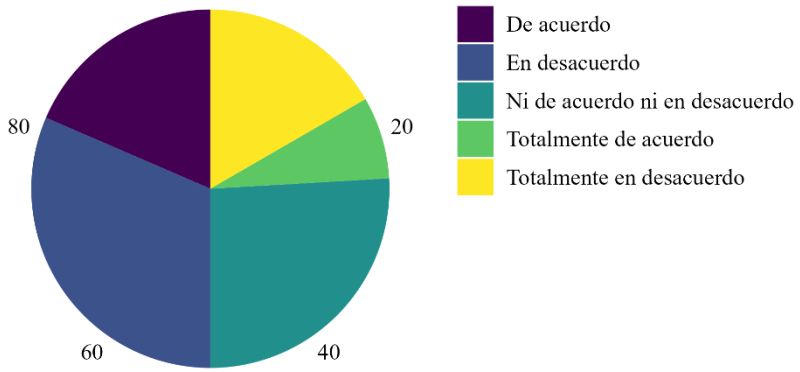
Nota. La tabla muestra el grado de acuerdo frente a la expresión Los padres conocen los planes individuales de ajustes razonables y apoyan su desarrollo. Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de la expresión los padres conocen los planes individuales de ajustes razonables y apoyan su desarrollo un 9,25% señala estar totalmente de acuerdo, un 29,63%,

manifiesta estar de acuerdo, el 35,18% no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 14,81% eligió en desacuerdo y finalmente la opción totalmente en desacuerdo obtuvo un porcentaje del 14,81%.

Figura 26

En mi colegio existe una manera clara identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes



Nota. La tabla muestra el grado de acuerdo frente a la expresión En mi colegio existe una manera clara identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22

Frecuencias para En mi colegio existe una manera clara identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes.

En mi colegio existe una manera clara identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
De acuerdo	10	18.519	18.519	18.519
En desacuerdo	17	31.481	31.481	50.000
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	25.926	25.926	75.926
Totalmente de acuerdo	4	7.407	7.407	83.333
Totalmente en desacuerdo	9	16.667	16.667	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

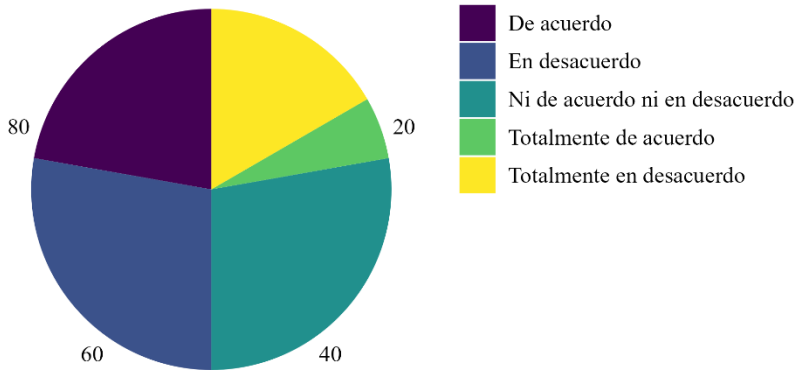
Nota. La tabla muestra el grado de acuerdo frente a la expresión En mi colegio existe una manera clara identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

En esta expresión el grado de acuerdo para la opción totalmente de acuerdo alcanza sólo un 7,4%, la opción de acuerdo alcanza un 18,51%, en cuanto a la opción ni de acuerdo

ni es desacuerdo es seleccionada por un 25,92%, a su vez, la opción en desacuerdo alcanza un 31,48% y la opción totalmente en desacuerdo alcanza el 16,66%.

Figura 27

En la institución educativa que laboro se provee las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes según la organización escolar, elaboren los PIAR.



Nota. La tabla muestra el grado de acuerdo frente a la expresión En la institución educativa que laboro se provee las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes según la organización escolar, elaboren los PIAR. Fuente: Elaboración propia

Tabla 23

Frecuencias para En la institución educativa que laboro se provee las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes según la organización escolar, elaboren los PIAR.

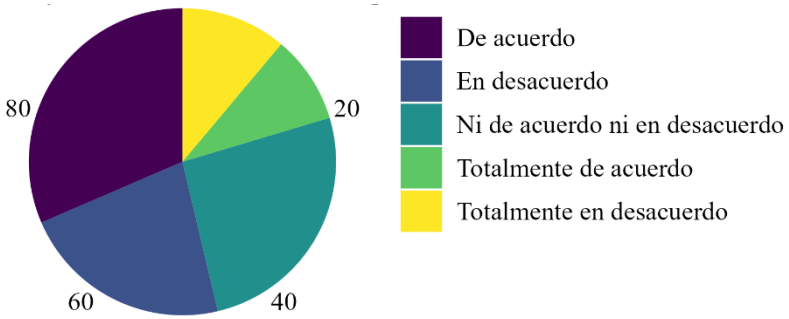
En la institución educativa que laboro se provee las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes según la organización escolar, elaboren los PIAR.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
De acuerdo	12	22.222	22.222	22.222
En desacuerdo	15	27.778	27.778	50.000
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	27.778	27.778	77.778
Totalmente de acuerdo	3	5.556	5.556	83.333
Totalmente en desacuerdo	9	16.667	16.667	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra el grado de acuerdo frente a la expresión En la institución educativa que laboro se provee las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes según la organización escolar, elaboren los PIAR. Fuente: Elaboración propia

Al respecto de la expresión En la institución educativa que laboro se provee las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes según la organización escolar, elaboren los PIAR. un 5,55% señala estar totalmente de acuerdo, un 22,22%, manifiesta estar de acuerdo, el 27,77% no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 27,77% eligió en desacuerdo y finalmente la opción totalmente en desacuerdo obtuvo un porcentaje del 16,66%.

Figura 28

En mi colegio se hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo



Nota. La figura muestra el grado de acuerdo frente a la expresión En mi colegio se hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo. Fuente: Elaboración propia

Tabla 24

Frecuencias para En mi colegio se hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo.

En mi colegio se hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
De acuerdo	17	31.481	31.481	31.481
En desacuerdo	12	22.222	22.222	53.704
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	25.926	25.926	79.630
Totalmente de acuerdo	5	9.259	9.259	88.889
Totalmente en desacuerdo	6	11.111	11.111	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	54	100.000		

Nota. La tabla muestra el grado de acuerdo frente a la expresión En mi colegio se hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo. Fuente: Elaboración propia

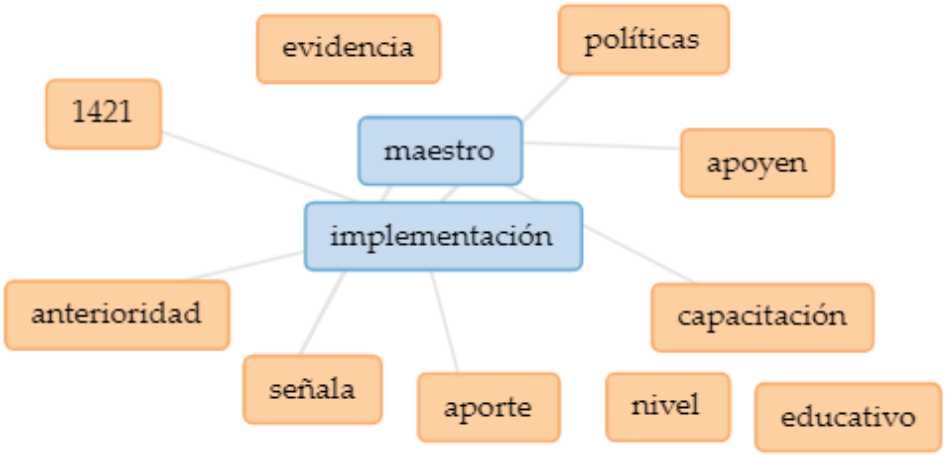
Frente a la expresión que evalúa los seguimientos al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad se puede evidenciar que un 9,25% se encuentra totalmente de acuerdo, un 31,48% menciona encontrarse de acuerdo, un 25,92 no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 22,22% se encuentra en desacuerdo y un 11,11% se encuentra totalmente en desacuerdo.

Los resultados presentados evidencian avances positivos en la implementación de las políticas de educación inclusiva, pero aun hace falta bastante camino por recorrer, a lo presentando con anterioridad al respecto de la implementación en las instituciones educativas se suma la siguiente caracterización que al respecto surge de las respuestas obtenidas en la encuesta.

Figura 29
Nube de palabras categoría implementación de políticas

Nota. La figura muestra la nube de palabras de la categoría implementación de políticas públicas. Fuente: Elaboración propia - Voyant Tools (2022).

Figura 30
Red semántica categoría implementación de políticas



Nota. La figura muestra la nube de palabras de la categoría implementación de políticas públicas. Fuente: Elaboración propia - Voyant Tools (2022).

Un primer aspecto frente a la implementación de las políticas públicas de inclusión educativa de las personas con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media es el reconocimiento que hacen los maestros de que efectivamente existe una política pública

que sienta las bases de la atención educativa en el país, señalan los maestros que “Se tienen un buen marco de política pública que de aplicarse con condiciones adecuadas daría resultados extraordinarios” (Doc. 21), así mismo, la voz de otro maestro indica que “la política como tal, el Decreto 1421 y su guía de implementación es un aporte muy positivo para el marco de la educación inclusiva en el país.” (Doc. 19) y se reafirma esta fortaleza cuando otro maestro menciona que “Contar con una política estructurada y un Decreto que reglamenta esa política es muy bueno para la educación en equidad del país” (Doc. 3) Esta percepción muestra como principal fortaleza el que exista ya una política definida.

Por otro lado, frente a las debilidades se encuentra una primera tendencia que se refieren a una condición que no se da y tiene que ver con la falta de capacitación docente, al respecto un maestro señala “es que el problema no es la expedición de un decreto, el problema es que no nos han capacitado para asumir y aplicar correctamente lo que plantea el decreto” (Doc. 11), en esta línea otro maestro dice “Si nos capacitaran seria extraordinario, esa es la debilidad no nos capacitan y los maestros somos de autoaprendizajes, pero como aplicar el DUA, si en mi caso cuando nos hablaron del Decreto 1421 era la primera vez que escuchaba al respecto” (Doc. 7).

Una segunda tendencia deja ver deficiencias en cuanto a las condiciones en términos de ambientes escolares pues se señala la cantidad tan numerosa de estudiantes por aula de algunas instituciones “el ejercicio de pensar un proceso educativo basado en las necesidades y particularidades del estudiante o en la discapacidad de algunos es muy positivo, pero puede lograrlo un docente con un aula de 35 o más estudiantes, esto si es una gran debilidad” (Doc. 1), otro maestro señala, “hay dos cosas que analizar como debilidad, la primera es el número tan alto de estudiantes en un curso para poder personalizar y flexibilizar los procesos de acuerdo con las necesidades del estudiante y la otra es que hay colegios que ni quiera una rampa de acceso tienen para una persona con movilidad reducida o en silla de ruedas” (Doc.18). Esta falta de condiciones sin duda que efectivamente es una realidad.

Por otro lado, se señala como debilidad en la implementación la falta de equipos interdisciplinarios que apoyen los procesos de inclusión educativa, pues se menciona por parte de los participantes por ejemplo que

> es muy interesante implementar el proceso educativo en estudiantes con discapacidad, pero se requieren de equipos interdisciplinares de apoyo que orienten el quehacer educativo, hay estudiantes con discapacidad que medicamente requieren terapias y el sector salud demora en otorgárselas, entonces que bueno sería que en la escuela encontraran esos apoyos. (Doc. 9)

La dificultad de la falta de equipos interdisciplinares en la escuela pone en evidencia no solo la debilidad a nivel educativo sino como las deficiencias del sector salud repercuten de manera directa en los procesos de implementación de la política pública a nivel educativo, esto lo evidencia un maestro al señalar que “si en ocasiones es difícil encontrar una cita de medicina general, no me imagino encontrar una cita con fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología para lograr que apoyen la labor del maestro que educa a un estudiante con discapacidad” (Doc. 11) Dado lo anterior, no se puede negar que son bastantes las debilidades que deben atacarse para seguir caminando en un sistema educativo mas justo, democrático e incluyente.

3.2 Conclusiones

Como resultado del proceso investigativo puede reportarse en primer lugar que el objetivo de caracterizar las percepciones de los docentes y directivos docentes de dos Instituciones educativas privadas de Bogotá-Colombia sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media se alcanzó, dado que se describieron dichas percepciones desde tres ejes de análisis; el primero referido a la formación de los docentes frente a aspectos fundamentales de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, el segundo, el conocimiento de las políticas públicas para esta inclusión y por último, la manera cómo se implementan dichas políticas.

En cuanto a la formación que han recibido los docentes al respecto de la educación inclusiva para personas con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media en el país se encontró que el aspecto que reconocen en el que más se han formado tiene que con los estilos de aprendizaje y la manera como se utilizan en el aula y en contraste los que perciben que menos formación tienen es en estrategias significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad y en la utilización de la tecnología para apoyar los aprendizajes de las personas con discapacidad; ante esta realidad, surge de los maestros

una percepción de necesidad de formación, al tiempo que señalan que es el Estado quien debe garantizar esa formación.

La conclusión anterior va ligada con la que sigue, pues se refiere a lo que se encontró en el campo del conocimiento de las políticas públicas para la atención educativa inclusiva de las personas con discapacidad, pues se percibe un bajo conocimiento, se es consciente de la necesidad del conocimiento de las mismas y se reitera la necesidad de que sean los entes gubernamentales quienes emprendan acciones efectivas y asertivas para que las comunidades educativas en cabeza de los maestros comprendan de manera crítica estas políticas públicas.

En definitiva, se han logrado avances en la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media en las instituciones educativas privadas, principalmente frente a la implementación de los PIAR – Planes individuales de ajustes razonables y se viene avanzando en su seguimiento y efectividad. Ahora bien, se reconoce que en la implementación de estas políticas públicas se presentan algunas debilidades como el número de estudiantes por aula, el desconocimiento y falta de formación de los maestros y la falta de equipos interdisciplinares de apoyo dada las deficiencias del sector salud que debe apoyar el proceso formativo de los estudiantes con discapacidad.

Se reconoce también en las percepciones de los maestros la voluntad y la disposición de asumir el reto de la educación inclusiva para personas con discapacidad a pesar de todas las dificultades que se presentan.

3.3 Limitaciones y recomendaciones

El proceso de investigación realizado puede presentar una limitación ya que el estudio se hizo basado en los que los maestros señalaron, sus percepciones pueden estar sesgadas y al no existir elementos de corroboración de lo respondido tanto en la encuesta como en la entrevista, podría considerarse que no hay fiabilidad en los datos, sin embargo, al ser este un estudio exploratorio y destinado a caracterizar las percepciones de los maestros, puede darse por superada esta limitación.

Las percepciones aquí encontradas brindan la posibilidad de que futuros procesos investigativos aborden el objeto de estudio desde la profundidad de los datos cualitativos

para así ir fortaleciendo el conocimiento científico en torno al problema de investigación identificado.

Resultaría interesante ampliar la investigación realizada, enfocando un estudio a que sean las voces de los maestros desde las cuales se generen las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

Referencias

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. (217 [III] A) https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional Nº114. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Ávila Garzón, L. I., & Rosas Cardozo, J. (2021). Experiencias sobre procesos de inclusión en escuela nueva. *Voces Y Realidades Educativas,* *6*(1), 125–164. http://vocesyrealidadeseducativas.com/ojs/index.php/vyc/article/view/10

Camargo Muñoz, Alfonso. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.* 4(4). 181 – 187. https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.16

Castro Castaño, L. M. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. Análisis, 52(96), 59-80. https://doi.org/10.15332/21459169/5295

Castro Jiménez, Leidy Andrea y Ospina Perdomo, Shirley (2017). *Implementación de la política pública de inclusión educativa desde su comprensión* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Archivo digital. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3459/Castro_Leidy_Andrea_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 por la cual se expide la Ley general de educación. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Congreso de la República de Colombia. (1996). Ley 324 por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=37150

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad. http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302

Cruz Aguilar, Reemberto; Gómez Tapia, Rafael y Gómez Tapia, Reina. (2021). *Actitud de los docentes frente a estudiantes inclusivos de una I.E. pública de Cayaltí, Lambayeque 2020* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo]. Archivo digital. https://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/1016

Díaz-Narváez, V. P., & Calzadilla Núñez, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Revista Ciencias De La Salud*, *14*(01), 115-121. https://doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.10

Díaz-Piñeres, Alexandra, Bravo-Rueda, Carolina, & Sierra Delgado, Gloria Esperanza. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 22*(34), 265-290. https://doi.org/10.19053/01227238.9823

Domínguez Rodríguez, Heriberto de Jesús, Gutiérrez Limón, Jorge Alberto, Llontop Pisfil, Manuel, Villalobos Torres, David, & Delva Exume, Jean Claude. (2015). Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G. *Revista de la educación superior*, *44*(175), 121-140, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000300006&lng=es&tlng=es.

Escarbajal-Frutos, Andrés, Corbalán-Palazón, Puriñcación, & Orteso-Iniesta, Paloma. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación,* (78), 361-382. https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776

Espada Chavarría, Rosa M., Gallego Condoy, Miriam Bernarda, & González-Montesino, Rayco H.. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación, 14*(2), 207-218. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05

Fernández Batanero, José Mª. (2017). Educación inclusiva: Construyendo caminos para avanzar. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 1-3. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000100001&lng=es&tlng=es.

García Castillo, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, *15*(2), 72-93. https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4

González-Rojas, Yineida, & Triana-Fierro, Dairo Alberto. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, *21*(2), 200-218. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Hernández Ríos, Mónica Isabel (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho, 6*(2), 46-59. http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf

Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Revista Civilizar, 18*(34), 85-104. http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00085.pdf

Lalama Franco, Amor del Rosario. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad?. *Conrado, 14*(62), 134-138. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200022&lng=es&tlng=es.

Medina García, Marta (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Archivo digital. http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/896/3/9788491590743.pdf

Méndez Vergara, L. F. . (2020). Educación inclusiva en la población de estudiantes con discapacidad en el Departamento Sucre Colombia. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *24*(2), 323–337. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1333

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 por medio del cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención a la población con discapacidad. http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30033428

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

Mora Alejo, Paula Andrea (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Padilla-Muñoz, Andrea (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional, (16)*,381-414. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012

Palacios-Garay, Jessica Paola, Cadenillas-Albornoz, Violeta, Chávez-Ortiz, Patricia Gladys, Flores-Barrios, Ruth Alina, & Abad-Escalante, Karol Moira. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista eleuthera*, *22*(2), 51-70.https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4

Pérez Castro, Judith (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación,* (46),1-15 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455011

Reidl-Martínez, Lucy María. (2012). Marco conceptual en el proceso de investigación. *Investigación educ. médica [revista en la Internet] 1*(3): 146-151.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000300007&lng=es

Ruiz González, Luz Nelly. (2020). Legislación colombiana frente a la evaluación escolar de la población con necesidades educativas no convencionales. *Actualidades Investigativas en Educación, 20*(2), 601-622. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41646

Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una Persona con Discapacidad? *Ágora, Papeles de Filosofía*, 30(1), 143 – 161. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/7386

Silva Quiroz, Juan, & Maturana Castillo, Daniela. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, *17*(73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.

Tamayo, Mario (2009*). El proceso de la investigación científica.* Limusa.

Toboso Martín, Mario, & Arnau Ripollés, Mª Soledad (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20),64-94 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004

Vásquez-Orjuela, Diana. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores, 18*(1), 45-61. https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3

Vélez Latorre, Libia. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios,* (37), 95-113. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702013000100007&lng=en&tlng=es

Vélez, L. (2011). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/93

Anexos.

Anexo 1
Encuesta

I. Caracterización de la población

1. Identidad de genero

A. Femenino
B. Masculino
C. Otro

2. Grupo de edad

A. Menor de 25 años
B. 25 a 45 años
C. Mas de 45 años

3. Último nivel educativo alcanzado

A. Bachiller
B. Normalista superior
C. Licenciado
D. Profesional no licenciado
E. Especialización
F. Maestría
G. Doctorado

4. Tiempo de experiencia docente

A. Entre 0 y 5 años
B. Entre 5 y 10 años
C. Mas de 10 años

5. Nivel educativo en el que orienta (Si orienta en más de un nivel, por favor seleccione el nivel en el cual tenga mayor asignación académica)

A. Preescolar
B. Básica primaria
C. Básica secundaria
D. Educación media

II. Formación Docente

1. En su formación como docente usted ha recibido formación en los siguientes temas, ya sea en sus años universitarios o en sus años de ejercicio profesional.

Literal	Pregunta	Si la he recibido	No la he recibido	No se
a.	La conceptualización e implicaciones de una educación inclusiva			
b.	Planeación Centrada en el Individuo.			
c.	Diseño Universal De Aprendizaje			
d.	Características de los aprendizajes de las diversas discapacidades			
e.	Didáctica para la Planeación de las actividades para atender la diversidad de los estudiantes			
f.	Diversos estilos de aprendizaje y cómo se utilizan en el aula			
g.	La generación y las implicaciones de Planes Educativos Individualizados o Personalizados			
h.	Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes			
i.	La utilización de tecnología para apoyar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad			

III: Conocimiento de políticas públicas en educación

1. Conteste las siguientes preguntas respecto a que tanto conocimiento tiene en torno a documentos de políticas públicas de educación inclusiva

Literal	Pregunta	No le conozco	Lo conozco un poco	Le conozco medianamente	Le conozco ampliamente
a.	Directrices sobre políticas de inclusión en educación de la UNESCO				
b.	Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia				
c.	Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad del Ministerio de educación Nacional de Colombia.				
d.	Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de educación nacional de Colombia				

III. Implementación de las políticas públicas en educación inclusiva

1. Conteste señalando que tan de acuerdo se encuentra con cada una de las siguientes afirmaciones

Literal	Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a.	En mi colegio existe un lineamiento, política o directriz para la atención de estudiantes con discapacidad.					
b.	En mi colegio se elabora un PIAR - Plan individual de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad.					
c.	Los padres conocen los planes individuales de ajustes razonables y apoyan su					

	desarrollo					
d.	En mi colegio existe una manera clara identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes.					
e.	En la institución educativa que laboro se provee las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes según la organización escolar, elaboren los PIAR.					
f.	En mi colegio se hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo.					

Anexo 2

Cuestionario para entrevista

1. Haciendo un análisis reflexivo frente a su formación como profesional de la educación ¿Cómo describiría su preparación o formación para educar a estudiantes con discapacidad?
2. ¿Qué acciones deberían emprenderse para que los docentes conozcan y se apropien de las políticas públicas en educación inclusiva?
3. ¿Qué concepto le merece la manera cómo se implementan las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en el país?
4. ¿Cómo ha asumido su institución la implementación de políticas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad?
5. ¿Qué fortalezas considera tiene la implementación de políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en el país?
6. ¿Qué debilidades considera tiene la implementación de políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en el país?

Anexo 3

Matríz de análisis

	¿Qué acciones deberían emprenderse para que los docentes conozcan y se apropien de las políticas públicas en educación inclusiva?	¿Qué concepto le merece la manera cómo se implementan las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en el país?	¿Cómo ha asumido su institución la implementación de políticas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad?	¿Qué fortalezas considera tiene la implementación de políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en el país?	¿Qué debilidades considera tiene la implementación de políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en el país?
Doc. 1	Jornadas pedagógicas	Me parece que no es la adecuada, ya que una sola persona para 1600 estudiantes es muy deficiente	Pues hasta el momento se ha ajustado a lo establecido por la ley	Que permite la inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular	Que no se puede generalizar las diferentes clases de discapacidad y debería contar con más profesionales especializados .
Doc. 2	Crear espacios dónde personal especializado en ese tema nos ayude y oriente sobre dichas políticas.	Creo que hay mucho desconocimiento al respecto. Se enfatizar mucho en la inclusión, pero en el aula no tenemos las herramientas para trabajar con estos chicos.	En el colegio se intenta trabajar con estudiantes de inclusión, pero solo hay una profesional para atender los diversos casos que se presentan.	Es un avance que las personas con algún tipo de discapacidad se incluyan en la normalidad de la escuela.	No hay mucha capacitación al respecto. Los cursos son muy numerosos y esto impide dedicarle el tiempo necesario a un estudiante que por sus características necesita la flexibilización del currículo.
Doc. 3	Realizar capacitaciones	Es importante brindar una educación completa a los niños con discapacidad, sin embargo, dentro de las instituciones eso no es posible.	Intenta hacerlo de la mejor manera. Se apoya de los piar	Garantizar personal adecuado para q se atienda la población con discapacidad	Falta de recursos e instituciones que puedan brindar apoyo a las diferentes discapacidades. Deberían existir instituciones que solo atiendan está población con personal no solo pedagógico, sino médico.

Doc. 4	Todos los docentes deberíamos recibir capacitación haya o no estudiantes con discapacidad en nuestros salones ya que generalmente sólo se capacitan a los docentes orientadores o a un solo profesional por colegio	Debería haber más socializacion de las políticas y mejores políticas ya que son muchas las discapacidades con las que se encuentra uno en el aula hoy en día.	Hay una profesional de inclusión que conoce sobre las políticas, discapacidades y realiza los piar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes	Hasta ahora comienza lo que seria una política de salud pública y educativa, cuando todos los docentes estemos capacitados se podrá hablar de educación inclusiva	Que no todos estamos capacitados y educados en la inclusión
Doc. 5	Creo que se debería de tener más apoyo por parte de la entidades gubernamentales, en el sentido de capacitar y brindar más herramientas para que los docentes puedan enfrentar el reto de tener a un niño con condiciones especiales	Creo que se han ido implementando sin el apoyo necesario, se dejó en principio muy sola a las intenciones educativas a expedir el decreto 1427, este apoyo a surgido paulatinamente a través de los años a partir del 2017.	El colegio desde la expedición del decreto 1427 se tomó muy enserio la implementación de la política de inclusión, siguiendo los lineamientos de este y otros que han surgido.	Creo que las fortalezas son precisamente la inclusión, dejar que los niños con condiciones especiales socialicen con los otros y los otros los acepten	Algunas debilidades son, apoyo al inicio del la expedición del decreto, falta de capacitación a docentes y miembros de la comunidad, falta de docentes de apoyo para algunos casos.
Doc. 6	Debería ser de carácter obligatorio las capacitaciones permanentes para docentes	Teniendo en cuenta la experiencia en mi colegio, se le ha dado poca importancia, difusión e implementación	Es responsabilidad de la docente de inclusión	Son fundamentales, ya que todas las aulas son de inclusión y se debe tener el conocimiento pertinente para interactuar con esta población de estudiantes	Lo primero es su poca difusión, por la falta de importancia que las instituciones le prestan a la discapacidad
Doc. 7	Si debe preparar y ampliamente al profesorado y que sea una bandera de todos para que tengamos incluido este tema en todas las semanas institucionales y el gobierno o la SED habilite más espacios de	La verdad es que pienso que debe ser mejor, donde todos hagamos parte de ello y estemos en capacidad de atender las diferentes situaciones que se presentan	En el momento la persona encargada de Talentos Estudiantil, una psicóloga es la encargada de ayudarnos con el proceso	Coloca a los estudiantes en el mismo nivel de oportunidades para si educación. Permite la relación con otro tipo de personas de las cuales podemos aprender con el trato y darles y ofrecerles al	La falta de preparación de la gran mayoría de docentes con los cuales los estudiantes tienen contacto. La falta de equipos, herramientas y demás, que sean necesarias para una mejor interrelación con

	capacitación			mismo tiempo la oportunidad de no sentirse aislados de la sociedad	los demás
Doc. 8	Enviarnos a cursos o en jornadas pedagogicas hacer esa apropiación	Hay muchas dificultades para que se pueda aplicar adecuadamente	Hay una persona que lidera.Pero es el maestro de forma individual y bajo su experiencia quien lo trabaja	Hasta ahora se ve los pequeños frutos ddl trabajo	Capacitación a los maestros
Doc. 9	Capacitaciones y divulgación de información	No tan adecuada, teniendo en cuenta la realidad de la población y su contexto	Se han hecho algunos procesos, sin embargo, es necesario mejorar notoriamente.	La posibilidad de una verdadera inclusión	Que no todas las personas las conocen
Doc. 10	Jornadas de formación	Hacen falta más políticas por parte del gobierno	Como un desafío	La capacidad de adaptación de los saberes y no excluir los estudiantes por las condiciones que presente.	El tiempo de preparación e implementación
Doc. 11	Talleres con personas preparadas en semanas de receso escolar	Demasiada improvisación	Trata de organizar lo mejor que puede	Disposición de los docentes	Falta de planeación para capacitar docentes
Doc. 12	Deberían desarrollar proyectos educativos en los cuáles se capacitarán a los docentes desde 0 teniendo en cuenta las necesidades que la educación presenta en la actualidad	Se debe llevar a cabo una mayor implementación sobre las políticas	Se asume de una manera óptima teniendo en cuenta que al educar debemos cubrir a grandes rasgos la formación integral de los niños	Se impartirá una educación muy buena la cuál cubriría a grandes campos de necesidades las cuales las instituciones hoy por hoy no cubren	Ninguna

Doc. 13	Concertación del ministerio de educación con las instituciones educativas para fijar espacios y tiempos para su divulgación y conocimiento	Son directrices que bien empleadas nos dan ciertas pautas para contribuir con el aprendizaje de esta población estudiantil	En la elaboración de los Piar y su socialización con la comunidad educativa	Que con ello contribuye a que no exista desescolaridad en el territorio	Que siempre se promueve como política pero se olvida de un apoyo permanente a las instituciones
Doc. 14	Capacitaciones en todos los niveles educativos y en todas las disciplinas.	Aún falta apropiación..ampliación y especificación para mayor claridad y ruta de atención.	Aún estamos en etapa de apropiación de la norma y aplicación.	Que ya estan teniendo en cuenta y ese es un gran paso.	El miedo y la falta de preparación de los docentes.
Doc. 15	Mayor difusión de los documentos y la implementación de los mismos en planeación y ejecución de las actividades transversales	Insuficientes porque la educación no está preparada para una sociedad de capacidades diversas y menos para personas en situación de discapacidad	De forma muy regular, no existe una implementación acordé a las personas y población diversa	Tendríamos un cambio en el paradigma sobre si estamos incluyendo, integrando o relacionando a los estudiantes	La implementación se debe dar de forma pausada y de forma informátiva
Doc. 16	Más capacitación para todos los docentes	Le falta mas ajustes, capacitaciones y difusion	Positivamente	Que los niños y niñas tienen oportunidad de aprender de manera individual y apropiada.	Las condiciones del entorno escolar no son adaptadas para las diversas discapacidades
Doc. 17	Mayor capacitación al interior de las instituciones	Se ha avanzado, especialmente con la elaboración de los PIAR	Se cuenta pon docentes capacitados que lideran este proceso	Acercar a los estudiantes al proceso regular educativo y su socialización	Falta de capacitación a toda la comunidad educativa
Doc. 18	Inversión en profesionales de apoyo, no solo esperar a que la EPS hagan su parte, capacitación desde la SED en los colegios al respecto, conocimiento de planes flexibilizados que	Es precaria	Se incluye en el SIE pero no sé retroalimenta conforme avanza el periódico escolar	Derecho a la educación independientemente de la condición del estudiante	Pocos estudiantes de inclusión adquieren aprendizaje singnificativo

	en verdad marquen un hito en el proceso de formación de los estudiantes				
Doc. 19	Primero que todo valoraciones para percibir el nivel en el cual se encuentran los docentes sobre políticas públicas de inclusión en la educación y a partir de allí capacitaciones de todo tipo, para fortalecer las mismas.	Regular, puesto que existen las políticas, pero no hay quien haga una correcta veeduria de ellas	Falta muchos más profesionales que sean especializados en el tema	Que ya existe un secreto que se debe hacer cumplir	Que simplemente quedan en el papel y pocas veces se implementan
Doc. 20	Jornadas pedagógicas en las que los docentes sean capacitados por personas expertas	Creo que falta una adecuada capacitación para tal fin.	Se asume sin tener en cuenta las falencias de los docentes y sin brindar un apoyo real por medio del profesional correspondiente.	El dar atención a los niños sin discriminación alguna	Falta de capacitación y apoyo a los docentes.
Doc. 21	Brindar espacios de capacitación como en las semana de desarrollo institucional	En muchas instituciones se dan esos procesos de inclusión de manera forzada y son los acompañamientos que se requieren	En términos generales ha sido un proceso planificado, socializado y con acompañamiento de personal de apoyo. Es conveniente generar espacios de capacitación con aspectos propios de la educación inclusiva	Estar a la par de contextos educativos internacionales que buscan una educación inclusiva para todos los niños	Desconocimiento y las falta de capacitación en el personal docente

Doc. 22	Una acción explícita e inmediata, debería ser la inmersión dentro del currículum de cualquier aspirante a docente, las áreas de conocimiento que lleven al nuevo licenciado a fomentar y aplicar políticas educativas que nos lleven a una verdadera educación inclusiva en Colombia.	En realidad se cumple con la norma, pero no se aplica de manera correcta.	Los estudiantes con discapacidad sostienen la misma clase sin ninguna discriminación frente a su diversidad, al igual que sus demás compañeros.	El desarrollo y avance en el reconocimiento de la diversidad del ser.	La falta de conocimiento por parte de los educadores.
Doc. 23	Desde la Universidad, implementar en los curriculos este tipo de formación, claro está los que mayormente se presentan en las instituciones. Capacitar a los docentes en el manejo de dichas eventualidades o destinar instituciones especializadas para la atención de este tipo de población	Son solo leyes y ordenes impartidas, pero no hay la capacitación adecuada para dar un manejo acertivo, además se requieren aulas especializadas y personas idoneas y capacitadas, pues la inclusión lo que hace es mantener unos topes maximos de estudiantes por curso y nivel, sin dar oportunidad a que a este tipo de población se les brinde una atención más personalizada	Se ha hecho un gran esfuerzo, pero con el tope maximo por curso no se brinda una atención más próxima con estos estudiantes que presentan algun tipo de discapacidad, que se debe reconocer es muy variada	Ayudaría mucho en la recuperación y avances significativos de este tipo de población, pero de momento el trato debe darse en bloque, en los diferentes cursos	Es importante que estas politicas sean diseñadas y planeadas desde el Ministerio por personas idóneas y que conozcan a fondo la problemática y las múltiples formas de discapacidad de la población
Doc. 24	Formación y participación entre pares	Buena siempre y cuando la institución cuente con los medios y los conocimientos de inclusión	Falta fortalecer los procesos	Estilo de aprendizaje personalizado, igualdad y lo social	Los espacios y los conocimientos para el manejo de estilos de aprendizaje
Doc. 25	Capacitación por parte de expertos con diferentes temáticas relacionadas con el tema	Se limitan a expedir decrertos pero no proveen recursos, infraestructura, profesionales ni capacitación necesaria.	A través del profesional de inclusión aplicando lineamientos legales.	Garantiza los derechos de estudiantes, sin ningún tipo de discriminación.	Carencia en recursos humanos,materiales y de infraestructura

Doc. 26	Facilitar el acceso de los docentes a programas de formación en educación inclusiva	Son válidas, pertinentes, pero escasamente socializadas y carecen de herramientas para su aplicación.	Se estable un marco general, se define una ruta de abordaje y de responsabilidades, pero no se facilitan espacios de formación y capacitación.	Todas las ventajas y fortalezas, los estudiantes con estas características necesitan atención, formación y acompañamiento, pero los docentes requerimos de programas de formación para atender de manera pertinente y asertiva.	Inversión del Estado en estos programas de formación a docentes y adecuación de plantas físicas para estudiantes con esta condición.
Doc. 27	1. Diseño, implementación y desarrollo desde la SED. Para que todos los docentes tengan la capacitación y conocimiento de las políticas públicas sobre inclusión. 2. Capacitación permanente sobre el tema.	Acompañamiento y seguimiento.	Si las ha asumido. Pero, faltan directrices específicas de trabajo en el colegio.	. 1. El derecho que tienen los niños a su formación integral. 2. Inclusión en ambientes de aprendizaje, para fortalecer la autoestima, la seguridad y la confianza.	1. Faltan personas con la experiencia para que apoyen el trabajo en las instituciones. 2. Falta conocimiento , capacitación y herramientas para docentes .
Doc. 28	Realizar capacitación constante con personas q manejen los temas, más cuando se ve a diario en la institución aumenta el número de estudiantes con educación inclusiva	Pienso q solo interesa ubicar al estudiante en una institución	Creo que de manera muy responsable elaborando planes de trabajo conociendo necesidades individuales	El contacto con los compañeros y docentes sintiendo pertenencia por el grupo donde están asignados	Que no se alcanza a cubrir las necesidades de un estudiante con discapacidad por que no se tiene el conocimiento para el manejo de muchas situaciones que se pueden presentar
Doc. 29	Capacitaciones por personas especializadas, talleres, fotos de experiencias pedagógicas exitosas.	Siento que no hay una política clara, los niños y niñas se incluyen en un sistema donde no se identifican sus talentos y capacidades que les permita desempeñarse en su vida futura.	La verdad falta mucho conocimiento frente a las diversas discapacidades, y la forma como se pueden trabajar e identificar competencias y habilidades.	El no sentirse excluidos, adaptarse a su sociedad.	El no generarles competencias que les permita desenvolverse en su adultez, un oficio, un talento o competencia específica que pueden implementar cuando salgan de la institución

			Falta más apoyo por parte de la SED, para llevar un proceso adecuado.		educativa.
Doc. 30	Jornadas pedagógicas	Superficial. En el papel convencen, en la realidad institucional falta.	No es clara la manera como se ha hecho	La posibilidad de llevar a cabo una verdadera formación y desarrollo de habilidades para todos los estudiantes con diversidad funcional	Falta de presupuesto y de trabajo en equipo con las instituciones educativas
Doc. 31	La cultura docente por la formación académica y la innovación frente a dificultades encontradas en el aula	Que en el papel están bien caracterizadas, pero en la realidad no se dan las condiciones para asumirlas.	Falta bastante en el proceso de inmersión dentro del proceso de estudiantes con discapacidad.	Es clara y existe bastante contenido teórico.	Las condiciones reales dentro de las instituciones.
Doc. 32	Que los directivos también tengan claro el proceso y no piensen que solo son los docentes los que deben realizar estas prácticas	Muy de la época, pero el cambio no es claro	Delegando	Que se intenta realizar el proceso pero se queda en algunas instituciones educativas profesionales	Que no es una necesidad desde las políticas del país
Doc. 33	Que se capacite y trabaje más sobre este tema, ya que, cada día contamos con más niños en condición de discapacidad dentro de nuestras aulas	Muy a la ligera. Se debería atender de manera rigurosa y con los profesionales adecuados	Se ha tratado de darle a te cion a estos niños con la ayuda de la profesional de inclusión	El derecho a la igualdad, aprendizaje de su par, socialización	La falta de profesionales, especializados en discapacidad
Doc. 34	Se necesita que los docentes integrales que se preocupen por el bienestar de sus alumnos	En la mayoría de las instituciones deja una huella en el estudiante ya que genera conexión y permanencia con los procesos educativo.	Cada día se tienen logros que van sumando a la implementación de las políticas inclusivas.	Son los casos en los que puede existir un riesgo de exclusión social.	El desconocimiento de las políticas de inclusión y la falta de ánimo y compromiso de algunos docentes.

Doc. 35	En primera medida, debería realizarse una extensa capacitación (diplomados, cursos, entre otros), que permita al docente adquirir competencias básicas en la comprensión de la educación integral.	Regular.	En algunos casos, de forma somera.	La inclusión y el desarrollo de habilidades psicoemocionales .	Las herramientas, presupuesto, la formación de docentes, etc.
Doc. 36	Realizar congresos o capacitación a todos los docentes	Falta apropiación y personal que maneje todas esas temáticas	La persona que dirige talento se encarga de realizar las actividades	Que todos conozcan y se capaciten para dar una mejor orientación	Personal capacitado
Doc. 37	Formación, actualizaciones respecto al tema, rutas y grupos interdisciplinares de apoyo.	Insuficiente	Insuficiente, solo este año llegó una docente para inclusión, no se generan los espacios para la elaboración de los PIAR	Si realmente se implementan en los colegios, podríamos empezar a hablar de equidad	En ocasiones estás implementacione s se quedan en los documentos como requisito para cumplir pero pocas veces se realiza seguimiento y evaluación de efectividad.
Doc. 38	Brindar capacitación y estrategias para implementar en el aula	Aun faltan esfuerzos por parte del estado para brindar mejores condiciones a estos estudiantes	De manera comprometida	Que en algunas ocasiones generan retos y oportunidades para los estudiantes	Q en algunas ocasiones las instituciones no cuentan con la infraestructura, materiales y/o apoyo para atenderlos
Doc. 39	Tener personas capacitadas en el tema para que orienten	Falta buen personal con capacidad de implementar y enseñar a los que no tenemos idea de esto Ni del todo los Piar aunque falta más profundización	Veo poco interés incluyéndome, peto es importante centrarnos en el tema, ya que es una realidad	Saber cómo socializar con estos niños y como colaborarles	Que hay mucho estudiante en un aula de clases y ellos requieren de mucha atención

Doc. 40	Semanas de desarrollo institucional no dejar como tarea	Esta en proceso y falto fortificar su comienzo. Formación docente, estructura herramientas,implementos	Un reto y construcción de saberes	Oportunidad de estudio y reconocimiento de estudiantes Piar	Formación docente referente educacion inclusiva
Doc. 41	Crear Universidades con un currículo especializado en la gran variedad de discapacidades que actualmente se presentan y que la crisis de valores ha fomentado, crear instituciones que atiendan especialmente y en forma exclusiva a las personas con discapacidad, CONSIDERAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS QUE NO TIENEN DISCAPACIDADES,	La administración, está interesada en demostrar cifras de atención a la población con discapacidades, pero no propone oportunidades laborales o de continuidad de formación profesional para estas personas, no tiene en cuenta la cantidad de estudiantes con discapacidades que se deben atender por curso, tampoco tiene en cuenta el derecho a la educación de las personas que no demuestran discapacidad alguna.	La institución debe aceptar todos los alumnos en condición de discapacidad sin tener en cuenta la características particulares, sin tener en cuenta la cantidad de estudiantes con estas características por curso, sin considerar la salud mental de los demás estudiantes y mucho menos de los docentes que deben atender a este grupo de alumnos, la institución incluye en el proceso a todos los estudiantes pero no cuenta con espacios apropiados para que sean atendidos en condiciones medianamente aceptables.	En la institución se carece de condiciones adecuadas para atender a la población discapacitada, si se trata de reconocer alguna fortaleza, destaco la buena voluntad del equipo docente, las orientadoras, y la única profesional de inclusión, que hacen todo lo que está a su alcance.	Las políticas públicas de educación inclusiva, carecen de instituciones que formen profesionales para atender a los estudiantes con discapacidades, los profesionales asignados a cada institución, no alcanzan a atender la gran variedad de discapacidades que se presentan en cada curso, las políticas de inclusión No considera el derecho a la educación de los estudiantes que No demuestran discapacidad alguna, tampoco tienen en cuenta el número de estudiantes que cada uno de los docentes, orientadores y demás profesionales deben atender por grupo, por curso, por ciclo, por institución, las políticas públicas de inclusión no tiene en cuenta las características particulares de cada tipo de

					discapacidad.
Doc. 42	Los docentes requerimos hablar desde el lenguaje pedagógico y didáctico, una política pública se torna vacía si no se aterriza en el aula, en lo cotidiano, con los casos prácticos que se presentan el la IE, muchas veces se dan recomendaciones vagas o muy generales que no permiten la implementación efectiva de procesos.	Hay una buena intención y una carencia de estrategias o recursos para tal fin.	Se ha asumido desde un punto de vista legal, con carencias pedagógicas y didácticas en su implementación.	Tiene una buena intención, hay una deuda histórica en este sentido.	Hay carencia de recursos, de formación docente, cursos muy grandes y una diversidad de problemáticas que aquejan a las familias de los estudiantes.
Doc. 43	Capacitación	No sé	No sé	No sé	No sé
Doc. 44	Socializacion en reuniones generales de la institución y difundir en medios electrónicos	Equidad en el acceso a la educación.	No las conozco co a profundidad, pero se evidencia acercamiento a las situaciones que viven los estudiantes	Permitir mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje	Poder acoger la diversidad de discapacidades presentes en los estudiantes y su contexto socio económico.
Doc. 45	Realizar capacitaciones y clases informativas sobre estos temas	Regular	Lo ha asumido de una manera regular, ya que falta apoyo de especialistas sobre discapacidades	Asegura que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación. Promueve la inclusión	La mala estructura de algunas políticas de inclusión, se deben estudiar para evitar que el niño o niña que presente una discapacidad ya sea cognitiva o

					física, disminuya la intensidad de su proceso de desarrollo motriz y cognitivo.
Doc. 46	En las instituciones tomar casos puntuales y abordar estrategias de aula especificas. Socializar experiencias exitosas y las que no para sobre ello determinar estrategias de atención. En semana de desarrollo institucional estudiar los documentos y de allí proponer acciones y que esto se socialice.	Propositiva pero insuficiente	Con responsabilidad pero falta más conocimiento y gestión de los padres y servicio de salud	Organización, compromiso y identificación de los procesos	Conocer más estrategias de aula y demoro en resultados y orientaciones de EPS
Doc. 47	Materias obligatorias en todas las carreras de licenciatura acerca de la educación inclusiva y su población	No estan siendo estipuladas en las instituciones y más cuando mantienen una gran cantidad de estudiantes en un mismo aula, se sigue pensando en una educación igualitaria pero no equitativa, esta es la principal brecha para las nuevas políticas públicas.	El principal fundamento de la institución es la educación personalizada e individualizada correspondiendo a la ley de educación inclusiva.	Mejora la deserción escolar, permite que el derecho a la educación si se cumpla en todas las condiciones	El desconocimiento de las mismas, no estan al alcance de los docentes para poder informarse e implementarlas
Doc. 48	Empezando desde la educación universitaria hasta las instalaciones educativas en las que laboramos, ofrecer capacitaciones con estás políticas	Es necesario crear más ambientes de inclusión. Porque no siempre son efectivas en algunas instituciones	De manera muy comprometida, con una visión y misión de largo y corto plazo. Logrando un ambiente de inclusión correcta.	Crear e implementar estrategias específicas para cada una de sus necesidades, tomandolos como individuos únicos	Que la inclusión en algunas instituciones termina apartando a los estudiantes en un espacio distinto.

Doc. 49	Capacitaciones sobre la educación inclusiva con docentes, involucrando casos de estudiantes conocidos en su entorno académico	Desconocidas	Con Compromiso, dedicación y aprendizaje diario que nos genera cada estudiante que ingresa a nuestro salón de clases	N	N
Doc. 50	Espacios de socialización y educación al respecto brindados por las instituciones tanto en la práctica como en la formación docente	No se implementen ompleta y eficazmente	Es una institución que se centra en ello, por lo tanto bien	Se garantiza el derecho constitucional a la educación	Que se convierta en un papel no ejecutable
Doc. 51	Pedagogía sobre el tema y capacitaciones sobre estrategias para el manejo de esta población	Malo. Pues aún falta pedagogía para entender un poco más.	De forma adecuada pues los estudiantes con discapacidad también son tomados en cuenta como los demás estudiantes.	Mayor dominio del tema, innovación, cultura, aceptación.,	Que no son tomadas en cuenta como debería ser.
Doc. 52	Siento que se deberían de brindar espacios de capacitación frente al conocimiento y así mismo debates reflexivos frente a las políticas públicas de educación inclusiva. Creo que la políticas públicas, muchas veces se quedan en un papel y es poco lo que se ejecuta o se acciona en los espacios educativos, esto muchas veces por desconocimientos en las instituciones y en	Lamentablemente el país en materia de educacion inclusiva está muy desfasado de la realidad. Se habla mucho de conceptos, políticas, acciones en pro de los niños, niñas y jóvenes y la realidad es que en la cotidianidad el campo educativo es el sector más discriminador. Si hubiese realmente una vocación por parte de las personas que estudian y trabajan en la educación, con un pensamiento diferenciado y creyente en que la educación es para todos y todas no habría segregación.	Siempre las ha asumido con responsabilidad, respeto, con inspiración y convicción de que la educación es para todos y todas sin etiquetas y sin disminuir esfuerzos en cada uno de los niños y niñas que están dentro del sistema educativo.	Las intenciones están y se piensa en una educación universal, donde no exista la discriminación y ver las posibilidades en las instituciones de conocer y actuar en los procesos de sus estudiantes con responsabilidad, desarrollando en ellos su habilidades y reconociendo su gran potencial	Creo que las debilidades están en las instituciones que no les interesa el conocer y participar activamente en la educación inclusiva. Son muy pocas las instituciones que si entienden la educación como una posibilidad para todos a partir del reconocimiento de la diferencia.

	el peor de los casos que los docentes no tengan un interés por ver la educación como una posibilidad alcanzable para todos y todas.				
Doc. 53	Las acciones de difusión general no son idóneas porque se requiere de un análisis y aprehensión detallado del tema para que haya una repercusión significativa en los contextos educativos. Desde mi perspectiva, las acciones que involucren a las partes contratantes, ya sea en el sector público o privado, y las hagan responsables de emitir ejercicios formativos a sus contratistas (los licenciados), tales como: Capacitaciones prácticas y dialógicas acerca de la aplicación de las políticas públicas en casos reales y específicos del contexto en cuestión (institución educativa) puede ser una labor significativa para la apropiación de la legislación relacionada con educación inclusiva.	La implementación de las políticas públicas es insuficiente y deficiente porque: -Hay un desconocimiento por parte de los directivos y licenciados. -Falta reconocimiento social y económico ante la labor pedagógica que requiere una adecuada implementación de las políticas públicas. -Falta apoyo estatal y privado en las propuestas educativas que contemplan las diversas etapas de desarrollo humano y diversos estilos de aprendizaje.	Como un reto y un proceso que día a día se renueva, nutre y reforma.	La única fortaleza que encuentro es a futuro. En potencia y como estándar de cumplimiento institucional las políticas obligan a licenciados y directivos a formarse e interesarse en el tema. Pero, esa es	En términos ideales las políticas brindan una orientación pedagógica e institucional que garantiza una educación de calidad para todos y todas. Sin embargo, en términos reales las políticas públicas se convierten en requisitos y labores superficiales que la institución debe "mostrar", ignorando el beneficio y apoyo en el contexto educativo real. Entonces, la debilidad es convertirse en un requisito que se debe cumplir por cumplir sin ningún trasfondo pedagógico.