

**BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN NIÑOS CON
DISCAPACIDAD EN BÁSICA PRIMARIA DEL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO COMO
REFERENTE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

ELSY PARRA MERCADO

TUTORA:

PhD. MARBEL GRAVINI DONADO

FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES

MAESTRIA EN EDUCACION

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR

BARRANQUILLA

2021

Resumen

La investigación analiza experiencias significativas de buenas prácticas de inclusión educativa con niños con discapacidad, en educación primaria en el Departamento del Atlántico y que sirvan de referente para la innovación educativa y para la creación de una red de apoyo de inclusión educativa. Es un estudio de tipo mixto o multimodo atendiendo a la complejidad del fenómeno que requiere procesos sistemáticos y críticos de investigación cuantitativa y cualitativa para la integración y discusión conjunta de los datos o resultados encontrados. El tipo de diseño a utilizar es el anidado concurrente de varios niveles en el que se realizará un trabajo de campo exhaustivo con participación de la comunidad educativa con varios niveles de análisis y fundamentado en la teoría existente. Se construyeron y aplicaron 3 instrumentos para identificar buenas prácticas de inclusión educativa basados en la guía 28 del Ministerio de Educación Nacional. En la primera fase del estudio se exploró con un cuestionario la autoevaluación de las buenas prácticas con 5 instituciones educativas que dieron su consentimiento para el estudio y de estas resultaron 2 instituciones (Institución educativa técnica comercial de Palmar de Varela y la institución educativa de Bohórquez) que cumplieron con el puntaje de buena práctica. Las instituciones participantes manifestaron dentro de sus acciones significativas la permanente capacitación a los docentes, caracterización de los estudiantes, presencia de docentes de apoyo, que se traduce en mayor número de estudiantes promovidos y el bajo índice de deserción escolar.

Abstract

These investigation pretends to analyse significant experiences of good practices of educational inclusion in primary education in the Atlantic Department, which serve as a benchmark for educational innovation and the creation of an educational inclusion support network. It is a mixed or multi-method study based on the complexity of the phenomenon that

requires systematic and critical processes of quantitative and qualitative research for the integration and joint discussion of the data or results found. The type of design to use is nesting multiple levels where an extensive fieldwork will be carried out with participation of the educational community with various levels of analysis and grounded in existing theory.

3 instruments were built and applied to identify good practices of educational inclusion based on guide 28 of the "MEN" (Ministry of National Education - Colombia). In the first phase of the study, the self-evaluation of good practices was explored with a questionnaire with 5 educational institutions that gave their consent for the study and from these, 2 institutions resulted (Institución Educativa Técnica Comercial de Palmar de Varela and Institución Educativa de Bohóquez) that met the good practice score. The participating institutions manifest among their significant actions the permanent training of teachers, characterization of students, presence of support teachers, which translates into a greater number of promoted students and a low dropout rate.

Dedicatorias

Este proyecto de grado se lo dedico principalmente a Dios por darme la sabiduría y fortaleza para lograr cada objetivo.

A mis padres, Elsa Mercado Sarmiento y Pedro Parra Franco, por confiar en mí, por su compañía y apoyo incondicional

A mi hermano, Pedro Parra, a mi familia y amigos por animarme en los momentos en los que más los necesité para lograr esta meta.

Agradecimientos

Al culminar este proyecto de grado quiero agradecer a la profesora Marbel Gravini Donado, por ser mi tutora, guía y apoyo a lograr cada objetivo; a no desfallecer ante los obstáculos presentados en el desarrollo de este proyecto.

A la profesora Rosmira Rubio, por su comprensión y apoyo administrativo en cada paso para construir este proyecto.

Al ingeniero Heriberto Miranda, quien fue mi asesor estadístico, por su apoyo, paciencia y dedicación para dar respuesta a cada objetivo.

Índice general

Resumen	2
Abstract	2
Dedicatorias.....	4
Agradecimientos.....	5
Introducción	12
Capítulo 1.	14
1. Planteamiento del Problema	14
1.1 Descripción del problema	14
1.2 Delimitación	19
1.3 Formulación del Problema de Investigación.....	20
1.3.1 Pregunta Principal	20
1.3.2 Preguntas Secundarias	20
1.4 Objetivos	20
1.4.1 Objetivo General.	20
1.4.2 Objetivos Específicos.	20
1.4.3 Relevancia, pertinencia y factibilidad	21
Capítulo 2.	23
2. Fundamentación Teórica.....	23
2.1 Estado del arte	23
2.1.1 Educación inclusiva. Entes Internacionales.	24

2.1.2 Educación inclusiva. Comparación entre los procesos educativos colombianos y otros países como Colombia y Chile	25
2.1.3 Percepciones sobre la educación inclusiva	29
2.2 Marco conceptual	36
2.2.1 Sistematización	36
2.2.2 Buenas prácticas.....	43
2.2.3 Educación Inclusiva.....	55
2.2.4 Discapacidad.....	58
2.2.5 Innovación educativa.....	62
2.3 Marco Legal.....	63
Capítulo 3.	65
3. Metodología de la investigación	65
3.1 Enfoque Metodológico	65
3.1.1 Tipo de investigación.....	65
3.1.2 Fuentes Primarias y secundarias	65
3.1.3 Población y muestra.....	65
3.1.4 Técnicas de recolección de datos	66
3.1.5 Procedimiento de recopilación de la información.....	66
Capítulo 4.	68
4. Resultados y Discusiones	68
4.1 Descripción de procesos de inclusión en el marco de prácticas educativas de atención a la diversidad en educación primaria en el departamento del Atlántico.	68

4.1.1	Institución Educativa Técnica Comercial de Palmar de Varela	68
4.1.2	Institución Educativa de Bohórquez.....	71
4.2	Sistematización de las Experiencias Significativas de Educación Inclusiva en Básica Primaria en el Departamento del Atlántico.	73
4.2.1.	Fundamentación.....	74
4.2.2.	Pertinencia	75
4.2.3.	Consistencia.....	75
4.2.4.	Madurez	76
4.2.5.	Empoderamiento de actores.....	77
4.2.6.	Evaluación y Seguimiento	77
4.2.7.	Resultados e impacto	78
4.2.8.	Replicabilidad/ transferibilidad	79
4.2.9.	Sostenibilidad	80
4.2.10.	Innovación	81
4.2.11.	Recopilación y procesamiento de la información cualitativa	83
4.2.12	Resultado general del análisis cuantitativo y cualitativo.....	91
4.3	Innovar en procesos de educación inclusiva que surgen de las buenas prácticas de inclusión en básica primaria del Departamento del Atlántico.	93
4.4	Creación de una red de apoyo en el Departamento del Atlántico sobre educación inclusiva.	94
4.4.1	Etapas para el funcionamiento de la red de apoyo en inclusión educativa ..	95
4.4.2	Planificación	95

4.4.3. Creación de un comité de trabajo	95
4.4.4 Principios que determinan la madurez o calidad de una red socioeducativa	96
4.5 Discusiones.	98
4.6 Conclusiones	101
4.7 Recomendaciones	102
ANEXO A.....	107
ANEXO B.....	108
ANEXO C	109
ANEXO D	110
ANEXO E.....	112
ANEXO F.....	115
ANEXO G	118

Índice de Figuras

Figura 1. Gráfico de respuestas del criterio Fundamentación.....	74
Figura 2. Gráfico de Respuestas del Criterio Pertinencia	75
Figura 3. Gráfico de Respuestas del Criterio Consistencia.....	76
Figura 4. Gráfico de Respuestas del Criterio Madurez	76
Figura 5. Gráfico de Respuestas del Criterio Empoderamiento de Actores	77
Figura 6. Gráficos de Respuestas del Criterio Evaluación y Seguimiento	78
Figura 7. Gráficos de Respuestas del Criterio Resultados e Impacto	79
Figura 8. Gráficos de Respuestas del Criterio de Replicabilidad / Transferibilidad	80
Figura 9. Gráficos de Respuestas del Criterio de Sostenibilidad	80
Figura 10. Gráficos de Respuestas del Criterio de Innovación	81
Figura 11. Criterios Asociados a Instituciones con Puntajes Iguales o Menores de 70	82
Figura 12. Gráficos de Valoración de las Instituciones en Función de la Práctica	83
Figura 13. Porcentaje de Nuevos Conocimientos Nuevos por Grupos de Códigos e Institución	91

Índice de tablas

Tabla 1.	Sistematización de La Guía Las Rutas del Saber	39
Tabla 2.	Agrupación de Códigos del Proyecto I.E. Palmar de Varela	85
Tabla 3.	Agrupación de Códigos del Proyecto I.E. Bohórquez.....	87
Tabla 4.	Comparación de los Grupos de Códigos de cada institución	89

Introducción

El decreto 1421 de 2017 menciona el artículo 13 de la constitución política, donde se establece que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, con la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Éste decreto menciona el artículo 67, de la constitución política colombiana (1991), la cual dispone a la educación como un derecho de la persona y servicio público que tiene una función social, en el cual el estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

De igual manera el decreto 1421, alude al artículo 46 de la ley 115 de (1994), el cual dispuso que la educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

Es por esto por lo que, en Colombia, se han establecido procesos educativos con los cuáles se garantice la educación inclusiva, con esquemas de atención educativa a la población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Siendo la educación inclusiva un proceso que reconoce y responde a las diferentes características de los niños y niñas y que busca el aprendizaje y la participación de éstos en un ambiente común garantizando de esta manera el apoyo en su proceso educativo a través de prácticas educativas (MEN, 2017).

Por lo anterior se realiza a través de un estudio multimétodo la identificación de buenas prácticas de inclusión educativa, utilizadas en las instituciones educativas del departamento del

Atlántico, con niños con discapacidad en básica primaria, con el objetivo de analizarlas y que sirvan como referente para la innovación educativa y para la creación de una red de apoyo de educación inclusiva.

Capítulo 1.

1. Planteamiento del Problema

1.1 Descripción del problema

A lo largo de la historia el hombre se ha apropiado de diversas terminologías que han permitido el desarrollo de la sociedad. En los años 90 surge el término inclusión, para referirse a la manera en que la escuela debe ser capaz de atender la diversidad.

La educación inclusiva es un proceso que direcciona su atención a las necesidades particulares y los contextos socioculturales presentes a nivel global enfocando sus estrategias para tomar acción sobre ellas; se considera que este proceso no cuenta con una caducidad vigente, pero sí se puede resaltar como permanente la defensa por la igualdad de garantías para la educación y el derecho que todos tienen de recibirla. En ese sentido es importante y necesario las participaciones de representantes de naciones desarrolladas y subdesarrolladas que deliberen sobre la inclusión educativa, generen experiencias prácticas, realicen actividades, lleven discursos, expongan situaciones, den a conocer los avances y/o retos que tienen los diferentes estados y gobiernos sobre este particular.

Se resalta la declaración de Salamanca y el rol de la Unesco en esta perspectiva inclusiva e integradora que se ha formado en diferentes lugares de todo el mundo dejando por sentado que, aunque ha sido un completo reto el llevar a cabo encuentros con todos los atributos antes expuestos, dichos eventos reafirman que la práctica de la inclusión se encuentra más vigente que nunca (Villamizar, 2015).

Colombia se ha acogido a los lineamientos de la Unesco por lo que a lo largo de la historia se ha comprometido con establecer políticas encaminadas a trabajar en inclusión educativa lo cual se evidencia desde la legislación Colombiana empezando con la constitución política (1991) la cual en su artículo 67 reconoce la educación como un derecho fundamental para

todas las personas, de carácter obligatorio entre los 5 y 15 años; derecho que debe cumplir con disponibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y accesibilidad.

Igualmente, la ley 115 (1994) establece que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales debe contener cuatro principios como son integración social y educativa, desarrollo humano, soporte específico, oportunidad y equilibrio.

Por su lado el Ministerio de educación Nacional (MEN) para el año 2006 estructuró el programa de educación inclusiva con calidad, que busca transformar la metodología utilizada en la enseñanza en las instituciones educativas a través de etapas y estrategias adaptables a cada institución, para lo cual se crea un equipo nacional de formadores quienes trabajan el modelo en cascada para orientar el proceso de inclusión y reconocimiento de diversidad para que cada alumno en cualquier momento que pueda afrontar dificultades en su proceso de aprendizaje, no sea causa de considerarlo “malo” o “especial” y retomando lo expuesto por la declaración de Salamanca del año 1994 se debe generar procesos de inclusión en que todos los estudiantes deben tener acceso a escuelas ordinarias y se incentiva a los gobiernos a establecer la educación integrada como políticas de ley (Vasquez-Orjuela, 2015).

Lo anterior se convierte en un desafío ya que todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de aprendizaje siendo esto, generador de cambios en el interior de las instituciones educativas quienes deben modificar sus currículos para crear ambientes escolares en donde se cumpla la normatividad legal colombiana que busca proteger la educación y proveer oportunidades y apoyos que les permitan a todos los estudiantes alcanzar el desarrollo integral (Arenas & Sandoval Sáenz, 2013).

Rodríguez Cárdenas & González Bernal (2012) expresan que la inclusión escolar de personas con discapacidad es una política internacional que busca que todas las personas con

limitaciones tengan acceso al sistema educativo regular y permanezcan en este, ya que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad necesitan educación como cualquier otra persona de su misma edad, por lo que deben crearse espacios inclusivos que desarrollen en esta población autonomía y dignidad que no solamente se reduzcan al proceso educativo, sino que se extienda a toda la sociedad.

Sin embargo a pesar de ser un derecho y políticas de ley, las personas discapacitadas tienen menos probabilidades de ingresar en la escuela y superar los cursos sucesivos porque son muchas las barreras que encuentran en las instituciones las cuales requieren de espacios accesibles físicamente, docentes preparados y metodologías que vayan acorde con sus particularidades y a todos los recursos con los que debe contar el colegio para que el colectivo con discapacidad se mantenga en sus estudios, se pueda formar en igualdad de condiciones, y recibir una educación con calidad que le ayude a construir su proyecto de vida desarrollando competencias laborales y ciudadanas para minimizar los riesgos de vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos que no se refiere exclusivamente a la discapacidad sino a los contextos en los que estas personas se desenvuelven ya que en entornos integrados los niños (as) mejoran académica y socialmente, mientras que la segregación enseña a los niños a ser tímidos y temerosos por eso la inclusión tiene la particularidad de reducir el miedo para que establezcan relaciones de amistad, respeto y comprensión que les ayude a prepararles para una vida integrada (Hurtado Lozano & Agudelo Martínez, 2014).

Y es que una vida integrada se construye en una red de apoyo social, para la actuación en la vida y conformada por los amigos y familiares quienes juegan un papel fundamental en la ayuda y motivación en la realización de tareas, desplazamiento físico, para la realización de las actividades de la vida diaria lo cual incrementa su vida social y aumenta la confianza en sí mismo (Rodriguez Cardenas & Gonzalez Bernal, 2012).

Los profesores entran en esa red de apoyo social, sin embargo, Padilla en un estudio realizado en el año 2011 en Bogotá, encontró que los docentes no se sienten preparados para enseñar a niños (as) con discapacidad, inclusive en la encuesta realizada en esa investigación, los resultados apuntan a que los docentes se identifican más trabajando con alumnos con problemas emocionales los cuales no se consideran una discapacidad, sin embargo, un bajo porcentaje (28,9%) se identifican en el manejo de estudiantes con discapacidad física. De igual manera la encuesta mostró que los docentes con menos de 10 años de experiencia tienen más aceptabilidad para educar niños con discapacidad lo que motiva a las instituciones formadoras a aumentar la enseñanza de estrategias para el abordaje educativo de esta población.

Igualmente Diaz Haydar & Franco Media, (2008) en Soledad-Atlántico realizaron una investigación acerca de las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión, en 7 escuelas integradoras, en donde se manifiesta que para hablar de inclusión educativa no sólo es necesario el acceso y la calidad en materia de educación sino el cambio de actitudes discriminatorias ya que la actitud del resto de la sociedad frente a las personas con discapacidad es el pilar para el éxito de una sociedad inclusiva, constituyendo en este orden de ideas la actitud de los docentes frente a la misma. En este estudio se obtuvo como resultado que de los 23 docentes encuestados solamente 7 mostraron actitudes positivas frente a los estudiantes con discapacidad, 8 mostraron actitudes de indecisión y 7 mostraron actitudes negativas; los resultados no guardan relación con las características sociodemográficas como son edad, sexo y años de experiencia. Los profesores con actitudes negativas corresponden a la institución más antigua del municipio de Soledad, la cual acoge estudiantes sin requisitos de admisión y con un alto número de estudiantes con discapacidad. El 56.5% de los entrevistados percibe que su actitud frente a la integración ha cambiado desde la experiencia en su institución como docente integrador. Lo anterior muestra la necesidad que existe en el país y en el

departamento del Atlántico de capacitar a los profesionales de la educación ya que las actitudes de los docentes frente a sus estudiantes juega un papel importante en el desarrollo del estudiante quien muestra agrado o no por una materia de acuerdo a la actitud de quien la imparte y más cuando se habla de atención a la diversidad ya que los docentes ven la inclusión como un problema, situación que puede cambiar en la medida en que el docente adopte estrategias didácticas idóneas para cambiar la actitud negativa y dejar de ver la inclusión como un problema.

Todas esas actitudes de los docentes se traducen en rechazo no sólo de profesores sino de los compañeros, lo cual es totalmente desfavorable y que conlleva a retraso en las competencias que deben adquirir los niños con discapacidad y puede finalizar con la deserción o traslado a instituciones que solamente trabajan con esta población e inclusive la parte terapéutica más no educativa (Villamizar, 2015).

Es por esto que deben surgir las buenas prácticas educativas para los niños con discapacidad lo cual se logra con la formación y capacitación del personal docente. El MEN en su guía 28 para la gestión de buenas prácticas revela que las organizaciones que obtienen resultados de calidad porque los procesos de aprendizaje mejoran con dichas prácticas, deben analizar las experiencias de otras o de sí mismas potenciando lo que saben hacer bien, es decir aprendiendo de las buenas prácticas. Se pretende que esas metodologías pertinentes para lograr una verdadera educación inclusiva no se queden sólo en papeles o en algunas instituciones, sino que sobrepase las barreras de inclusión.

En el mundo se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, es decir el 15% de la población mundial (informe mundial de discapacidad 2011). En Colombia actualmente no hay una cifra exacta de personas con discapacidad no obstante en el año 2015 el Censo del DANE captó a 2. 624.898 (6.3%) personas que refirieron tener alguna discapacidad, Desde el año 2002 a través del registro de localización y caracterización

de personas con discapacidad (RLCPD) se han identificado y caracterizado 1.404.108 personas, lo anterior muestra que de cada 100 colombianos 3 están en el RLCPD del que se toma la siguiente información: el 58% (809.853) de las personas con discapacidad registradas son mayores a 50 años de edad mientras que el 12% son menores de edad (171.175), y el 51% (704.160) son hombres. En cuanto a educación en el momento del registro de cada 100 personas con discapacidad mayores a 24 años, 42 tenían como último nivel aprobado la primaria, 20 la secundaria y 31 personas no habían alcanzado ningún nivel educativo. El 32 % (367. 633) no sabían leer ni escribir. 244.943 personas se encontraban entre los 5 y 24 años de edad, de ellas el 56% (136.755) asistía a alguna institución educativa al momento del registro, y el 41% (101.111) se encontraba desescolarizado, de ellos el 65% (65.873) refirió que la razón por la cual no estudia es su discapacidad.

Estas cifras muestran que hace falta trabajar en Colombia sobre el cumplimiento real de las políticas de educación inclusiva.

En conclusión, el problema de estudio en este tema debe centrarse en identificar y analizar las experiencias significativas que han podido avanzar hacia la inclusión realizando procesos exitosos a partir de estrategias y manejo de recursos adecuados que permiten hacer las innovaciones y adaptaciones que precisan los niños con discapacidad.

1.2 Delimitación

Este proyecto de investigación busca describir y sistematizar el trabajo que realizan maestros atlanticenses en el aula con niños con discapacidad generando una educación inclusiva e innovaciones educativas que buscan la transformación del sistema educativo departamental y nacional.

Es por esto por lo que se describirán y sistematizarán las buenas prácticas de educación inclusiva en las escuelas del departamento del Atlántico que la secretaría de educación departamental tiene focalizadas con estrategias de procesos de inclusión.

1.3 Formulación del Problema de Investigación.

1.3.1 *Pregunta Principal*

¿Cómo estructurar una propuesta de innovación educativa a partir del análisis de las buenas prácticas de educación inclusiva con niños con discapacidad en el Departamento del Atlántico?

1.3.2 *Preguntas Secundarias*

- ¿Cuáles son los indicadores para identificar buenas prácticas de educación inclusiva en el departamento del Atlántico?
- ¿Cuáles son los criterios para definir una experiencia como exitosa en educación inclusiva?
- ¿Cuáles son las recomendaciones de las buenas prácticas observadas?

1.4 Objetivos

1.4.1 *Objetivo General.*

Analizar experiencias significativas de buenas prácticas de educación inclusiva en básica primaria en el Departamento del Atlántico que sirvan de referente para la innovación educativa y la creación de una red de apoyo de educación inclusiva.

1.4.2 *Objetivos Específicos.*

- Describir procesos de inclusión en el marco de las prácticas educativas de atención a la diversidad en educación primaria en el Departamento del Atlántico.
- Sistematizar experiencias significativas de educación inclusiva en básica primaria en el Departamento del Atlántico.

- Innovar en procesos de educación inclusiva que surgen de las buenas prácticas de inclusión en básica primaria del Departamento del Atlántico.
- Crear una red de apoyo en el Departamento del Atlántico sobre educación inclusiva.

1.5 Relevancia, pertinencia y factibilidad

En los últimos años los planes de desarrollo del departamento del Atlántico se han alineado a una educación incluyente, el plan de desarrollo del año 2016-2019; le apostó a una educación transformadora del ser, buscando cambios en la sociedad para generar un desarrollo económico (Gobernación del Atlántico, 2016). Por su parte el plan de desarrollo 2020-2023, le apuesta a priorizar oportunidades para la población con discapacidad teniendo como propósito establecer líneas de acción para el desarrollo de todas las capacidades intelectuales del colectivo con discapacidad, promoviendo su desarrollo personal y familiar. De igual manera este plan considera como un objetivo fortalecer la oferta educativa en esta población (Gobernación del Atlántico, 2020).

Por otro lado, según el Ministerio de Salud y Protección Social, a partir de los avances del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad, en el Departamento del Atlántico hay 45.293 personas con discapacidad, de los cuales 181.843 es menor de 19 años. De acuerdo con el nivel de educación aprobado, de las personas con discapacidad mayores a 24 años al momento del registro, 41.62% aprobó la básica primaria, 20.06% aprobó la secundaria y 29.9% de las personas no habían alcanzado ningún nivel educativo; y del total de la población registrada, 398.555 (31.47%), registró no saber leer ni escribir (MINSALUD, 2019). En el departamento del Atlántico el plan de desarrollo (2020-2023) manifiesta que sólo el 4.86% de las personas registradas han alcanzado un nivel educativo superior y muestra la relación entre esta cifra y las dificultades que presentan con el acceso a

los recintos educativos y la limitación que existe de docentes de apoyo, claves en su proceso educativo.

Acorde a lo anterior se considera relevante que la formación de Maestros en Educación aporte a la innovación educativa de este eje temático del plan de gobierno departamental a partir de reconocer, sistematizar y comprender los procesos, experiencias, y prácticas de educación inclusiva e identificar casos exitosos que sirvan de referente a otras instituciones y que además se puedan convertir en red de apoyo en temas de inclusión en el Departamento del Atlántico. Así mismo esta investigación podrá determinar los factores positivos y negativos asociados a los procesos de inclusión en las escuelas, de tal manera que genere un diagnóstico comprensivo de la realidad.

Fundamentados en estudios realizados en Colombia y en el departamento del Atlántico se observa que las practicas utilizadas por los docentes no son las adecuadas para la enseñanza de personas en situación de discapacidad por lo que éste estudio busca establecer cuáles son esas buenas prácticas que permitan promover condiciones ideales para el desarrollo de esta población ya que con las buenas prácticas de inclusión educativa los niños mejoran académica y socialmente ya que dejan a un lado sus temores aumentando su autoestima y confianza en sí mismo ya que al hablar de inclusión no sólo se está refiriendo al acceso sino a mantener altos índices de permanencia del alumnado logrando en éstos una formación integral para la vida.

Capítulo 2.

2. Fundamentación Teórica.

2.1 Estado del arte

En este apartado se desarrollará el estado del arte del proyecto de investigación, teniendo en cuenta unas categorías centrales sobre el tema. El procedimiento para realizar el estado del arte fue:

En un primer momento se realizó la búsqueda en base a los artículos de investigación relacionados con el tema de inclusión educativa en las bases de datos (Scopus, Proquest) donde se observa que el tema de inclusión ha generado diferentes debates en el ámbito educativo pero también en el aspecto social y político desde los años 90, a través de la declaración de Salamanca, la Unesco y la OMS entidades que han ayudado a desarrollar políticas que ayuden a mejorar el concepto de inclusión a nivel mundial.

Luego en un segundo momento se indagan documentos del ministerio de educación colombiano, que hablan acerca de las buenas prácticas, cómo encontrarlas y cómo sistematizarlas.

Para empezar, se realiza una breve descripción del aporte de entidades internacionales que han sumado a la inclusión educativa y que han permitido que todas las barreras que parecían nunca acabar se encuentren en un bajo nivel con el pasar del tiempo.

Luego se realizará una descripción de la comparación de políticas relacionadas con la inclusión educativa en Colombia con España y Colombia- Chile; para terminar con las percepciones encontradas en la literatura de los actores involucrados bajo este eje temático (profesores y estudiantes discapacitados) y ejemplos de sistematización de experiencias de buenas prácticas.

2.1.1 Educación inclusiva. Entes Internacionales.

Es a través de la declaración de Salamanca que surge el concepto de educación inclusiva debido a las transformaciones que se venían viviendo con todo lo relacionado a las necesidades educativas especiales (NEE), y se comienza a pensar en una verdadera evolución del sistema educativo para brindar educación de calidad e igualdad de oportunidades a todos los estudiantes independientemente de las diferencias de cada estudiante tomándolas como aspecto positivo y enriquecedor dentro del aula de clases.

En el año 1948 la UNESCO, estableció que la educación debía dejar de verse como un mecanismo para conservar los estratos sociales y convertirse en una estrategia para permitir igualdad de oportunidades convirtiéndose en un derecho fundamental del ser humano promovido por todos los estados. (Beltran-Villamizar , Martinez- Fuentes , & Vargas- Beltran , 2015).

Y es precisamente esa garantía de mirar la educación como un derecho para todos, lo que ha movido a la UNESCO luego de la declaración de Salamanca a realizar diferentes encuentros a nivel mundial para socializar experiencias de prácticas inclusivas y conocer los avances y retos de los diferentes estados.

Igualmente las naciones unidas ha asumido el liderazgo y cada día más naciones se unen a tomar medidas frente al tema de inclusión educativa; en Canadá en el año 2008, en el estudio: claves para una educación inclusiva exitosa, se manifiesta que la inclusión de los alumnos que experimentan cualquier tipo de discapacidad desafían la confianza tradicional de la educación segregada, es por esto que si existiese un argumento que demostrara un mejor rendimiento de ésta población en aulas segregadas se continuaría con el modelo de educación especial. La educación inclusiva está obteniendo un impacto global. Mientras que las naciones comienzan la práctica inclusiva se evidencia la práctica de los derechos humanos en el ámbito educativo y la discapacidad es caracterizada por un sistema de elementos claves

definibles; estas “claves” son una mezcla de valores, sistemas de actitud y prácticas educativas que buscan nuevas maneras de educar a las personas que experimentan discapacidades (Bunch, 2008).

Es por esto que se indaga sobre el trabajo socioeducativo en red, mediante el contraste de la aproximación teórica con 4 experiencias de trabajo socioeducativo en red realizado en Cataluña, España. Donde se validan los principios para la gestión de las redes socioeducativas y nos indican que sólo funcionan cuando están bien edificadas, con una comunicación articulada, cuando existe una toma de decisiones en conjunto y se orientan a mejorar la realidad existente ajustando sus planes de acción a las necesidades y demandas reales (Civís Zaragoza & Longás Mayayo, 2015).

A continuación, se muestra la comparación de nuestro país Colombia con las políticas desarrolladas en Europa específicamente España y Latinoamérica, en este caso con Chile, en todo lo referente a educación inclusiva.

2.1.2 Educación inclusiva. Comparación entre los procesos educativos colombianos y otros países como Colombia y Chile

2.1.2.1 Comparación entre Colombia y España.

Teniendo en cuenta que el modelo colombiano ha tomado en muchos aspectos las consideraciones de las políticas y procesos españoles, se revisaron las consideraciones de Beltran-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán (2015) quienes establecen un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en Colombia y las de España. Estos autores manifiestan que, a diferencia de Colombia, donde el poder legislativo es centralizado, España posee Comunidades Autónomas que, bajo unos preceptos generales, promulgan y ejecutan de forma independiente sus propias normativas. A continuación, se establecen diferencias entre las políticas de inclusión en estos dos países en cuanto al enfoque, responsables y recursos, grupos de educación prioritaria, estrategias de enseñanza y formación

docente.

Enfoque de educación inclusiva: En Colombia, el concepto de educación inclusiva se introduce a partir del año 2006, entendido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, la legislación española no habla de educación inclusiva, sino de atención a la diversidad, la cual se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

Responsables y recursos: En Colombia, en el caso de la educación básica y media, las secretarías de educación son las encargadas de garantizar los procesos y los recursos para la inclusión en las instituciones públicas de sus municipios de competencia, de acuerdo con la focalización de la población vulnerable. En España, las administraciones educativas a cargo de las comunidades autónomas, son las responsables de garantizar los medios y recursos necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional incluyendo los niveles de formación no universitario y universitario.

Grupos de educación prioritaria: En Colombia, el MEN en el año 2005 definió cinco grupos poblacionales de atención prioritaria, a saber: 1) personas con discapacidad o con talentos excepcionales; 2) grupos étnicos (negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas) ; 3) población víctima del conflicto armado; 4) población desmovilizada en proceso de reinserción; 5) población habitante de frontera; en España, la LOE en el 2006 define como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo los siguientes: 1) alumnos con necesidades educativas especiales, entendidos como aquellos que requieran, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta; 2) alumnado con altas capacidades

intelectuales; 3) alumnos con integración tardía al sistema educativo español, incluida la población inmigrante. Normas adicionales incluyen como prioritaria a la población gitana.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje: En Colombia, el gobierno nacional establece legalmente la creación de aulas de apoyo especializadas para la atención de alumnos con NEE, y unidades de apoyo integral conformadas por docentes de apoyo y profesionales interdisciplinarios; de igual manera, el MEN definió las siguientes metodologías : 1) Aceleración del aprendizaje, 2) Escuela Nueva, 3) Posprimaria, 4) Telesecundaria, 5) Servicio de Educación Rural (SER), 6) Programa de Educación Continuada CAFAM, 7) Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). En España se crea la figura de profesor de apoyo para atención de los alumnos con NEE quien se encarga junto con la comunidad autónoma del desarrollo de los currículos para esta población y la elaboración de material didáctico y equipos interdisciplinarios quienes brindan apoyo a los docentes.

Formación docente: El MEN en Colombia establece la creación de un equipo nacional de formadores, un equipo de formadores territoriales, y un equipo de gestión territorial. Estos equipos trabajan bajo un modelo de formación en cascada para orientar a las entidades territoriales y a las instituciones educativas a desarrollar el proceso de inclusión, bajo el paradigma de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. Para el cumplimiento de este plan, el Gobierno estableció políticas de formación inicial y actualización de docentes. En España, las comunidades autónomas son las encargadas de garantizar la formación permanente del profesorado no universitario; ello se realiza a través de convenios con las universidades, centros especializados de formación, agremiaciones, etc. con necesidad específica de apoyo educativo. Uno de los principales documentos guía para la autoevaluación de las instituciones educativas respecto a sus procesos de inclusión continúa siendo el Index para la Inclusión; adicionalmente, la agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales formuló el documento indicador sobre

educación inclusiva en Europa, el cual evalúa las áreas de legislación, participación y financiación.

2.1.2.2 Educación Inclusiva. Comparación entre Colombia y Chile.

Colombia y Chile han acogido las políticas internacionales anteriormente expuestas y han apoyado la educación inclusiva, pero de acuerdo con la revisión realizada por Vásquez-Orjuela (2015) se evidencia que tanto la institucionalidad, el financiamiento y el marco de políticas en inclusión educativa difieren significativamente.

Institucionalidad: En Colombia, se estableció una nueva institucionalidad que promueve la descentralización de tipo principal y dos agentes; donde se encuentra el ministerio de educación nacional (MEN), el cual actúa como ente principal y las secretarías regionales de educación las cuales son un complemento del MEN sirviendo como agentes locales. A partir de la resolución 2565 de 2003 se delega a las secretarías de educación ofertar educación de acuerdo con la discapacidad y ajustar su PEI de acuerdo con la población que abarquen. En Chile, la descentralización se dio inicialmente como un ajuste estructural debido a los grandes cambios en el sistema educativo y evolucionó hacia una modificación pedagógico-curricular que busca mejorar la calidad educativa mediante la intervención del estado, donde se fomenta el sector privado, competencia entre instituciones y las responsabilidades del ministerio de educación se dan a los municipios, es decir, centraliza el poder y descentraliza la administración.

Financiamiento: En Colombia, en el año 2001, se crea el sistema general de participaciones (SGP), el cual regula que los recursos destinados a la educación sean proporcionales a la población atendida y son las entidades territoriales las encargadas de distribuir a los estudiantes de acuerdo a la disponibilidad educativa y necesidades de cada estudiante, para evitar la competencia entre las instituciones. En Chile, permanecen con un sistema de subsidio educacional o Voucher que busca la canalización de los recursos que

financian la educación hacia los sostenedores, las municipalidades y las instituciones privadas-subvencionadas, lo cual motiva la asistencia a clases, sin embargo, este tipo de oferta es baja por lo que los niños con NEE tienen posibilidades limitadas de ingresar a las instituciones debido a la autonomía de éstas para escoger a sus alumnos.

Marco de Políticas en Educación Inclusiva: La política pública en Colombia ha buscado brindar mayor accesibilidad a todos los niños sin excepciones o políticas específicas para los niños con discapacidad o NEE y trabajar de manera transversal. Por lo cual el personal de apoyo debe establecer procesos, procedimientos, propuestas metodológicas y dinámicas con los docentes de las instituciones con el fin de favorecer el aprendizaje de los niños con discapacidad. En Chile, la política pública es el proyecto de integración escolar el cual debe ser realizado por cada institución incluyendo los grupos diferenciales para los niños con discapacidad. En Chile las instituciones deben impartir la enseñanza en clases o escuelas especiales. Es por esto por lo que las políticas de inclusión en Chile enfrentan la inclusión con una finalidad más compensatoria que inclusiva y al margen del sistema educativo regular.

2.1.3 Percepciones sobre la educación inclusiva

A continuación, se muestra la percepción de docentes, estudiantes y padres de familia frente a la educación inclusiva:

En Buenos Aires, se realizó un estudio denominado: Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario, donde se analizaron en profundidad las entrevistas realizadas a 16 jóvenes de las “escuelas de reingreso”, se buscó reconstruir junto a los entrevistados a partir de un ejercicio de reflexividad esas sensaciones que predominaron en los diferentes momentos de su tránsito de su secundaria. Ellos ya habían egresado de estas instituciones y en las entrevistas se indagó su experiencia emocional; como respuesta encontraron respeto, entusiasmo y tranquilidad para describir sus experiencias en el paso por las instituciones, lo cual estaba en directa relación con

la motivación de asistir a la escuela, la cercanía y empatía con sus profesores lo cual colaboró con la culminación de sus estudios de manera satisfactoria (Nobile, 2014).

En Bogotá, se realiza la observación de campo en diez colegios y en una revisión documental, se presentan estrategias que contribuyen al desarrollo de programas y propuestas educativas contextualizadas a las realidades del país, cuyo propósito es la protección del derecho a la educación de escolares con discapacidad. El conjunto de estrategias se propone desde el marco de la educación inclusiva, que implica a su vez la autoevaluación institucional, reformulación de los currículos tradicionales a flexibles, la creación de ambientes universales de aprendizaje y la eliminación de barreras para el aprendizaje. Por su parte el diseño de ambientes universales de aprendizaje implica la inserción de didácticas flexibles que facilitan la eliminación de barreras que impiden la participación de los estudiantes en un contexto escolar e incluyen la diversificación y la flexibilización curricular.

Estas prácticas pedagógicas son mecanismos que permiten a los escolares alcanzar sus metas educativas y también validar la importancia del diseño de currículos diversificados de acuerdo con las características, potencialidades e intereses, favoreciendo de esta manera escenarios que permiten la autonomía de las personas (Arenas & Saenz, 2013).

Las principales barreras ambientales que experimentan los discapacitados y que dificultan o impiden su participación o acceso a servicios de salud, educación y a nivel laboral, se relacionan principalmente con aspectos arquitectónicos de la comunidad o el hogar. Ruiz, C.P.S. y otros (2013) en la revisión de tema: Barreras contextuales para la participación de personas con discapacidad física, manifiestan que son necesarios estudios a nivel local y nacional que permitan identificar las barreras que influyen en la participación de las personas con discapacidad, con el fin de comprender mejor su situación y a partir de allí contribuir en la generación de estrategias políticas y sociales que favorezcan la inclusión y participación de esta población.

Una de las barreras para la inclusión educativa son los contenidos tradicionales los cuales no siempre se pueden desarrollar a los ritmos de aprendizaje de los niños; de allí que el docente para la educación inclusiva necesite contar con los conocimientos que le permitan flexibilizar los contenidos de aprendizaje y formar con la ayuda de propuestas pedagógicas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

La formación pedagógica podría complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno, que lograría un docente formado para la inclusión a través de su aproximación a los problemas educativos planteados a partir de lo que se conoce como ciencias de la educación (sociología, psicología, historia), las cuales podrían enfocarse a partir del análisis de casos en instituciones que tengan programas innovadores en materia de educación inclusiva.

Los formatos didácticos más adecuados para la educación inclusiva podrían ir desde disponer de más tiempo para cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer los saberes previos de niños y jóvenes, lo que lleva a otras formas de enseñanza, Los docentes formados para la educación inclusiva, requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para conformar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad; contar con herramientas para reforzar los aprendizajes básicos, para hacer agradable e interesante la enseñanza, para incorporar la lúdica a la práctica cotidiana de aula y para poder trabajar con las familias en aras de que valoren la educación y traten de apoyar la permanencia de sus hijos e hijas en la institución educativa (Calvo, 2013).

En España con una muestra de 70 alumnos se les indaga sobre las causas del fracaso escolar con un instrumento diseñado para ello y se aplica por otro lado una adaptación del Index for inclusión o guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Booth &

Ainscow, 2000) que evalúa las prácticas educativas. Los resultados muestran que según la opinión de los encuestados la causa de abandono escolar con mayor frecuencia fue la falta de motivación con un 17%, seguida por la falta de estudio 14,30%, causas familiares 9%, falta de asistencia 8,50%, causas económicas 8,10%, falta de interés 7,20%, metodología empleada 6,30%, masificación de las aulas y otras causas 4%, en relación al centro de estudio 1,30%. En cuanto a la percepción sobre las prácticas educativas se analizó la opinión de los alumnos en dimensiones basadas en las prácticas educativas que se llevaban a cabo en los centros educativos al momento en que se retiraron de sus estudios. Se extrajeron la media de las variables y a nivel general los resultados arrojan que no se aplicaron prácticas educativas inclusivas en los centros escolares cuando los alumnos fracasaron en sus estudios. Entre las variables se evaluó la planificación y participación del alumnado, y los resultados indicaron que para la muestra seleccionada no se planifican las actividades para todos, lo que conlleva a que no todo el alumnado participe por igual en todas las actividades. En cuanto al respeto; la media se inclina a la neutralidad, pero manifiestan los encuestados que no se sienten cómodos al dar su opinión. Con relación a la utilización de recursos en opinión del alumnado, los recursos no se utilizaban; lo cual dificulta en la ejecución de tareas fuera del aula. Concluyen los autores que, para evitar el fracaso, se deben realizar prácticas educativas que incluyan a todos los estudiantes para garantizar verdaderamente el derecho a la educación (Del Valle Sanz, Soler Casañ, & Parra Camacho, 2017).

Al realizar una investigación cualitativa de tipo hermeneútico-interpretativo en Bogotá con 5 estudiantes con discapacidad física; 3 mujeres y dos hombres: secundario a parálisis cerebral diagnosticada médicamente, manifiestan los estudiantes aceptar su discapacidad. Aparece una sensación subjetiva de capacidad personal que se vincula con la oportunidad de enfrentarse a situaciones sociales y académicas, que brinda la socialización en la educación regular y que exige el desarrollo de estrategias de afrontamiento que al ser desarrolladas

producen la experiencia de satisfacción y capacidad. El éxito académico se convierte en un factor que ayuda a superar las dificultades y contribuye al empoderamiento individual. Se encontró que algunos participantes poseen un grado de confianza previo a la vivencia de la educación inclusiva y que se relaciona con el apoyo familiar. El proceso de educación inclusiva y, en particular, la importancia que cobra para el sujeto su rendimiento académico, redundan de manera positiva en la construcción de una expectativa de continuar estudios en educación superior que abarca la proyección a futuro. Al explorar las características de las relaciones de amistad, todos los participantes atribuyen el hecho de tener buenos amigos a la inclusión escolar, aunque reconocen que el acercamiento inicial se debió a que “se dieron cuenta que ellos eran capaces con el estudio”. Los participantes identifican la ignorancia que las personas comunes tienen sobre la discapacidad y en especial sobre la parálisis cerebral y atribuyen la formación de los estereotipos sobre la discapacidad a que una gran mayoría de discapacitados “continúan escondidos” o “por miedo a intentarlo, miedo al rechazo, miedo a eso”. Perciben su aporte a partir de su propia experiencia de superación personal, en el sentido de que quienes observen su caso podrán ver en ellos un ejemplo de superación (Cardenas & Bernal, 2012).

Luego de los continuos pronunciamientos de las entidades internacionales y nacionales, se incluyen los niños con discapacidad en las aulas regulares, aunque sin los recursos y la infraestructura requerida, incluso sin la debida preparación de los autores educativos para implementar sistemas educativos incluyentes. Es necesario que las autoridades educativas y los maestros, tengan en cuenta que las personas con discapacidad requieren igualmente una formación para la vida, en competencias laborales y ciudadanas que les permitan desarrollar su propio proyecto de vida en igualdad de condiciones y con sistemas educativos con altos estándares de calidad. Se debe fomentar la cultura del respeto a la diferencia, infortunadamente en las escuelas, es muy poco lo que los niños y jóvenes saben acerca de este tema y esto crea

barreras negativas para las personas con discapacidad a la hora de la educación inclusiva (Beltran-Villamizar , Martinez- Fuentes , & Vargas- Beltran , 2015).

Por su parte Cabero (2016) propone la educación a distancia como una estrategia con verdaderas posibilidades para favorecer la educación inclusiva, es decir promueve una educación para todos especialmente para los colectivos vulnerables, entre éstos las personas con discapacidad, generando una transformación de la educación y la nueva manera en que se concibe, atendiendo a todas las necesidades formativas que se esperan en la sociedad del conocimiento. De igual manera manifiesta el autor, se debe contar con todos los mecanismos para generar una buena técnica de impartir la educación a distancia para no generar exclusión, entre estas: formación docente, sistemas de apoyo a la producción de materiales y el adecuado acceso a las TIC.

De ésta manera se observa que aún no existe en el país una política educativa específica que propenda por la reivindicación del derecho a la educación de las personas con discapacidad, por esto se debe asignar una partida presupuestal especial para ejecutar todo lo relacionado con las personas discapacitadas que desean ingresar a una institución de educación de cualquier nivel, en secundaria manifiestan Arenas y otros (2009) se debe establecer la “instalación de una unidad coordinadora de discapacidad. Esta unidad será la encargada de diseñar, coordinar, implementar, evaluar y hacer seguimiento al tema de la educación inclusiva de la población con discapacidad en la institución” (pág. 20) .

De igual manera se ha estipulado que el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación, conocido por sus siglas ICFES, debe proporcionar en su página web una interfaz accesible que proporcione el intercambio de información a través de una interacción en sistemas interactivos para personas con discapacidad, de igual forma el Instituto debe adaptar las pruebas que realiza, bien sea como los exámenes de estado para que se pueda garantizar la cobertura de la población presente a nivel nacional que según sus limitaciones presente

alguna discapacidad como las de tipo físico, cognitivo, mental y sensorial (Florez Romero, Moreno Angarita , Bermudez, & Cuervo, 2009).

Los Estados deben emprender todos los esfuerzos necesarios para garantizar una educación plenamente gratuita, sin ningún costo directo o indirecto, a las personas con discapacidad. Preparar docentes y personal de apoyo en las escuelas regulares es otro reto central para garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad. La preparación de estos profesionales debe contar con instancias de formación y capacitación, tanto en las etapas de la formación inicial, como en los cursos de especialización y capacitación en servicio. Estos profesionales deben estar preparados para la enseñanza del lenguaje de señas y Braille y estar preparados para el uso de medios y formatos de comunicación aumentativa y alternativa, así como de técnicas y materiales pedagógicos de apoyo para las personas con discapacidad (Crosso, 2009).

No es suficiente suscribirse a las declaraciones, normas o convenciones internacionales, al igual que aprobar diferentes leyes que promulguen la igualdad de derechos, acceso y equidad para toda la población, se requiere ejecutar las diferentes leyes, asignar los recursos necesarios evaluando de qué manera se puede realizar esta inversión ya sea desde el ámbito público o privado.

En el caso de Colombia, crear estándares o protocolos que regulen la contratación de instituciones del sector privado y garanticen la calidad en la atención, es necesario mantener un permanente contacto con los actores involucrados, de forma tal que la política en el ámbito de educación inclusiva sea efectiva y mejoren las condiciones para los niños con discapacidad.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 Sistematización

En el sector educativo la sistematización de experiencias ha tomado fuerza ya que desde la práctica se ha tomado como ejercicio de producción de conocimiento crítico (Jara Holliday, 2012).

Definida como la interpretación crítica de una experiencia o varias de estas, que puede originarse partiendo de un respectivo ordenamiento y una reconstrucción, donde se logra descubrir o expresar con claridad la lógica del proceso vivido, aquellos factores que hayan podido tener alguna intervención, la descripción del cómo se han relacionado entre sí y las razones por las cuales lo han hecho de esa forma. El llegar a una interpretación como la descrita solo será posible si logra previamente ordenar y reconstruir el proceso vivido de esas experiencias (Borjas, 2003).

2.2.1.1 Características de la sistematización

La sistematización debe cumplir con unas características, ya que al sistematizar crea un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, éstas son:

-En primer lugar, se produce de la sistematización un nivel de conceptualización emergente de una práctica específica, que al estar bien detallada permite obtener una mejor comprensión, siendo el medio habilitado para la divulgación, el cual logra tener un impacto que se difunde, haciendo determinar sus efectos acompañado de la evidencia de sus consecuencias. Lo que conlleva a la abstracción de la idea fundamental de una situación en especial y la forma como esta se ejecuta, localizando lo que sería un escenario similar o uno el cual sirva como base para alcanzar un conjunto de vivencias adaptables a un nuevo paradigma.

-Cuando se lleva a cabo la sistematización y en el punto donde el proceso de la práctica experimenta una reconstrucción, esta permite llegar a la identificación de elementos, una

clasificación y el reordenamiento de los mismos, es justo aquí donde se justifica lo vivido o si bien donde se toma un alto para medir las experiencias vividas, convirtiendo así estas experiencias en un maná que sirva como fuente de estudio e interpretación de lo que llegase a ser una teoría mientras que se convierte en un objeto metamórfico.

-Se considera que la sistematización logra organizar todos aquellos conocimientos y percepciones dispersos que pudieron ser identificado en alguna fase del proceso llevado a cabo. También le es atribuida la claridad con la que se expresa y da a conocer las intenciones, intuiciones y vivencias que hayan podido acumularse a lo largo de la experiencia. Así mismo las personas pueden recobrar claramente los conocimientos previos de experiencias y vivencias, el descubrir los aspectos que se desconocen y la revelación de aquellos que se cree no saber pero que de cierta forma ya se conocía (Borjas, 2003).

2.2.1.2 Objetivos de la sistematización

- Favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos
- Reflexionar acerca del trabajo realizado
- Adquirir conocimiento (o teoría) a partir de la práctica (Borjas, 2003).

2.2.1.3 Sistematización de buenas prácticas

La fundación Compartir fundada desde el año 1980 ha contribuido a mejorar la calidad de la educación de niños y jóvenes colombianos, es por esto que ha creado el premio Compartir al maestro, un homenaje a los maestros y rectores sobresalientes del país; este premio tiene como uno de sus objetivos visibilizar las prácticas pedagógicas educativas, a través de la sistematización de las mismas y mostrarle al país que cuenta con maestros y rectores que aportan a la educación de calidad.

La fundación compartir ha establecido como uno de sus criterios la Inclusión, por lo que las propuestas deben cumplir con estrategias pedagógicas para responder a la diversidad de

los estudiantes dentro del aula y se evalúa teniendo en cuenta entre sus criterios si el maestro sigue una metodología, que le permita validar sus acciones, a través de procesos de seguimiento y registro de sus acciones y responder las preguntas: ¿qué hace? ¿Por qué lo hace? ¿Cómo lo hace? ¿Y cómo lo evalúa? (Fundación Compartir, 2019).

De igual manera para el ministerio de educación nacional es importante supervisar el trabajo que realizan los maestros de todo el territorio nacional al interior de las aulas de clases, es por esto que identificar, sistematizar y difundir las experiencias significativas es uno de los objetivos para la política de calidad de la educación preescolar, básica y media y específicamente en lo relacionado con el fomento a mejores prácticas, diseñando un sistema de acompañamiento a las experiencias significativas con el objetivo de contribuir al fortalecimiento institucional a través de la identificación, evaluación, promoción, y monitoreo de esas experiencias en el sector rural y urbano. Es por esto, que en el año 2008 el MEN, crea la guía: Las Rutas del saber, validado y ajustado en 10 secretarías de acuerdo con sus necesidades para sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia de dar a conocer sus experiencias significativas. En esta guía se indica cómo sistematizar las prácticas y darlas a conocer y enfrentarlas a una evaluación constructiva teniendo un acompañamiento para la mejora de esta. Para la sistematización de las experiencias significativas el docente debe registrarse en el aplicativo en línea Colombia aprende, con un usuario, a partir de ese registro el docente contará con acompañamiento en capacitaciones en el uso del aplicativo y del registro. Luego de haber sistematizado la experiencia sigue el proceso de evaluación para analizar y reflexionar sobre las fortalezas y oportunidades de mejora. Esta evaluación es realizada por un evaluador designado por la secretaría de educación, quien realiza una evaluación inicial con los criterios de tiempo, relación con el PEI, si responde a una necesidad institucional y si cuenta con una propuesta teórica y metodológica. Si la experiencia cumple con todos estos criterios pasa a ser evaluada y analizada en profundidad a partir de los 10 criterios fundamentales en

toda experiencia significativa: fundamentación, pertinencia, consistencia, madurez, empoderamiento, evaluación y seguimiento, resultados, transferencia, sostenibilidad, innovación. Si la experiencia no cumple con los criterios de la evaluación inicial se clasifica como experiencia aspirante, recibe una retroalimentación del evaluador y se vincula a la ruta de sensibilización.

Para las experiencias que son evaluadas bajo los 10 criterios se asigna una puntuación de 1 a 10, donde 1 corresponde a la menor calificación y 10 a la más alta. Se suma el puntaje obtenido en cada criterio y se determina una puntuación total para ubicar la experiencia dentro de uno de los 5 estados de desarrollo: experiencia aspirante, experiencia aprendiz, experiencia practicante, experiencia guía y experiencia maestra. De acuerdo con el estado de desarrollo se establece la publicación. (MEN , 2008). Ver tabla 1

Tabla 1.

Sistematización de La Guía Las Rutas del Saber

Estados de desarrollo	Puntuación	Publicación
Experiencia aspirante	No supera la evaluación inicial. No hay puntaje	No se publica
Experiencia aprendiz	1 a 49 puntos	Se publica en el Portal Colombia aprende como un documento de trabajo y se da a conocer el líder de la experiencia, reseña y objetivos
Experiencia practicante	50 a 69 puntos	Se publica en el Portal Colombia aprende como un documento de análisis y discusión entre pares y se da a conocer líder de la experiencia, reseña, objetivos, referentes teóricos y metodología
Experiencia guía	70 a 89 puntos	Se publica en portal Colombia aprende, micrositios y redes de aprendizaje y son divulgadas a manera de artículo o reseñas

Estados de desarrollo	Puntuación	Publicación
Experiencia maestra	90 a 100 puntos	Se divulga en medios de comunicación como periódicos, portales educativos y libros. Se da a conocer su información completa.

Fuente: Las Rutas del Saber. Experiencias Significativas que Transforman la Vida Escolar. MEN.

En la revisión de buenas prácticas se encontró la publicación del MEN sobre buenas prácticas en gestión del sistema educativo local de Armenia, que busca mostrar a las secretarías de educación del país una buena práctica en gestión para que, dado el caso, ajusten sus necesidades a esta experiencia, mejorando los objetivos en ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad y la eficiencia de la educación. A continuación se mostrará la sistematización de la experiencia de la secretaría de educación de Armenia, práctica que se estructuró debido a diferentes situaciones: aislamiento de las instituciones educativas, inequidad en el acceso a los recursos y diferencias en la gestión de los procesos de calidad, cobertura y eficiencia; es así que para enfrentar ésta problemática se lideró un sistema educativo local que cuenta con un esquema de relación que permite asumir los retos del mejoramiento del servicio de una manera colectiva. Es así que el sistema cuenta con 3 componentes, ellos son: insumos, procesos y resultados repartidos entre los diferentes actores; siendo las instituciones educativas el centro del proceso, con la planeación y fortalecimiento de un sistema educativo de acuerdo a las necesidades de los alumnos. En este proceso se encuentran los rectores, coordinadores y docentes como líderes pedagógicos, administrativos y comunitarios. Por su parte, los funcionarios de la secretaría se organizaron en equipos inteligentes, los cuáles funcionan como asesores y acompañantes de las instituciones educativas; las entidades del municipio y las organizaciones sociales han desarrollado su oferta programática en las instituciones y el ministerio quien funcionó como rector de la política educativa. Ésta práctica se basa en los trabajos de Peter Senge y Edgar Morin. Peter Senge

trabaja sobre la organización inteligente, en donde todos sus miembros aprenden de la organización y del equipo y Edgar Morin, de quien tomaron la visión de lo complejo, ya que la educación tiene la tarea de desarrollarse en medio de la complejidad humana, abordando sus múltiples destinos que son social, histórico, individual, colectivo entrelazados, de ahí ésta práctica toma un sistema educativo local con sentido y un papel claro a cada uno de sus componentes (MEN, 2007). Esta fue una buena práctica de gestión educativa porque muestra consistencia entre el enfoque, implementación y los resultados que empiezan a consolidarse como cambios en los modelos mentales, facilidad de adaptarse a los cambios e introducir innovaciones surgidas en la interacción con los actores, el aprovechamiento de los recursos técnicos, financieros y logísticos para las diferentes acciones.

Por otro lado en una investigación realizada en Chile, se establecen los incidentes críticos de acuerdo al contexto educativo del proceso de coenseñanza en el marco del programa de integración escolar (PIE) de dos grupos de profesores, por un lado, docentes de educación general básica (DEGB) y el otro grupo, educadoras diferenciales (EDI). En relación a las estrategias de enseñanza, se refiere a aquellos incidentes entre las y los DEGB y las EDI relacionados con los contenidos de enseñanza pertinentes para sus clases desde la mirada de los acuerdos y las prácticas pedagógicas utilizadas, los DEGB manifiestan frecuentes desautorizaciones por parte de las EDI en frente de los estudiantes de los contenidos y dinámica de la clase, lo cual manifiestan genera ambivalencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes de educación básica manifiestan que las educadoras diferenciales mantienen una actitud displicente respecto a las actividades que ellos desarrollan lo cual conlleva a la desatención de los estudiantes; por su parte las EDI, dicen que los DEGB desconocen sus funciones dentro del aula lo cual se evidencia en la jerarquía que ejercen los DEGB sobre ellas y quienes se sienten en un rol de asistencia técnica, asignándoles labores menores y adquiriendo éstos la hegemonía del espacio educativo sin tener en cuenta

estrategias pedagógicas colaborativas. Se concluye que la educación inclusiva, es una tarea transversal que requiere de procesos de colaboración y procesos de coenseñanza por parte de los docentes, siendo un proceso de reflexión para el profesorado, pero los resultados expuestos muestran que ésta práctica depende de muchos factores que no permiten el cumplimiento de los objetivos de la coenseñanza (Figueroa Céspedes, Sepúlveda Guajardo, Soto Cárcamo , & Yañez-Urbina, 2020).

Otro estudio presenta el análisis de las prácticas inclusivas de aula de una institución rural a través de observaciones, entrevista y diarios de campo con la participación de toda la comunidad educativa y se concluye que los docentes han generado cambios al interior de las aulas basados en valores como el respeto, diálogo y trabajo compartido y han estado abiertos al cambio y la aceptación de mejoras en relación con sus prácticas pedagógicas utilizadas en el aula escolar. Durante el proceso de observación de las practicas inclusivas se concluye que pueden mejorar dándole más importancia al trabajo cooperativo, utilización de materiales manipulativos que son fundamentales para los más pequeños, mayor colaboración de las familias en casa, desarrollar las prácticas en otros escenarios (fuera del aula), contar con rúbricas de evaluación de las actividades realizadas. Como aspectos positivos se incentivó la escucha de todas las voces de la comunidad educativa, aspecto que en educación inclusiva es importante (Sanahuja, Moliner, & Benet , 2020).

En Venezuela se realiza una revisión documental, en cuanto a educación inclusiva y buenas prácticas, la autora concluye que en el caso de los estudiantes con discapacidad, existe un gran compromiso por parte de los docentes frente a la educación inclusiva, quienes deben generar las estrategias para transmitir los conocimientos a todos los alumnos y en el caso de los niños con discapacidad su aprendizaje con respecto al resto del grupo de compañeros es más lento y son los docentes quienes deben proporcionar a cada alumno los conocimientos de acuerdo a sus capacidades. Lo anterior debe generar una serie de cambios

en la práctica docente en la que se incentive el trabajo colaborativo constituyéndose en buenas prácticas inclusivas (Rivero, 2017).

2.2.2 Buenas prácticas

2.2.2.1 Concepto

Con el fin de mejorar continuamente las prácticas educativas se establece el concepto de buenas prácticas, las cuales han sido objeto de estudio en el área de la educación para dar respuesta a la diversidad (Fundacion Compartir, Fundacion Saldarriaga Concha, 2013).

El Ministerio de educación nacional propuso en el año (2007) la guía 28 para la gestión de buenas prácticas, para identificar y evaluar las buenas prácticas al interior de las instituciones educativas y de esta manera sistematizarlas y difundirlas en el sector educativo; ya que el MEN manifiesta que cualquier tipo de organización crece en la medida en que realice una y otra vez los procesos que saben hacer; entendiéndose como buenas prácticas.

La guía 28 del MEN (2007) define como una buena práctica:

Una experiencia que solucionó un problema o atendió una demanda social, a través de métodos o mecanismos novedosos, con la participación y empoderamiento de diversos actores, que tiene resultados demostrables, superiores a los de otras organizaciones similares, que ha perdurado en el tiempo, y que puede ser replicada por otras organizaciones. En otras palabras, es “un conjunto de actores, recursos, procesos y decisiones que, interactuando sobre una realidad, produce un resultado que transforma condiciones precedentes”. En el sector educativo, una buena práctica es aquella que, además de las características mencionadas, busca mejorar la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación. (pág. 9)

De igual manera el MEN (2010) establece como buenas prácticas aquellas actividades detalladas como experiencias y aprendizajes, cuyo epicentro son los

establecimientos educativos identificados de bajo logro para brindarles a estas mejoras en su calidad, siendo este el propósito trazado. Luego del proceso de sistematización se obtiene que los aprendizajes adquiridos han generado conocimientos notorios, pero también vulnerables, ya que pueden ser incorporados de forma similar en otros planteles educativos que si bien busquen una mejora de su calidad la realizarían a partir de las evidencias observadas en otras agencias o establecimientos que antes ya lo hayan practicado y obtuvieran resultados positivos.

Por su parte Bunch (2008) afirma que son las herramientas que los profesores emplean a medida que continúan con el statu quo permitiendo un cambio positivo.

Rivero (2017) consideran que una buena práctica se considera innovadora, efectiva y replicable cuando todos los autores se comprometen y unen sus esfuerzos exitosos en el hecho educativo.

2.2.2.2 Criterios de evaluación de una buena práctica

La Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir (Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico), (2017) , con el objetivo de fomentar una cultura de innovación y de mejora continua a nivel interno de cada institución, en el año 2010 implementó la búsqueda de prácticas educativas exitosas e innovadoras que se estuviesen implementando o que estuviesen en proceso de ejecución, con la finalidad de difundirlas a través de un boletín mensual para la réplica de aquellas prácticas dignas de imitar en la comunidad educativa nacional. Dentro de los requisitos debían ser pertinentes, sostenibles, replicables, innovadoras y contar con resultados verificables. Igualmente debían presentar de manera clara los procedimientos, metodología de implementación, proceso de evaluación y evidencias del desarrollo de la buena práctica educativa. Se debía también presentar evidencias para sustentar la práctica educativa (portafolios, videos, fotografías, etc.), insumos con acciones correspondientes únicamente a la implementación de la práctica, así como testimonios de los

beneficiarios (docentes, estudiantes, autoridades, representantes legales u otros) que referencien las acciones de mejoramiento ejecutadas.

La guía 28 del MEN establece una ruta para identificar y evaluar una buena práctica a partir de unos criterios establecidos. Esta ruta se describe así:

Se parte de la identificación de las buenas prácticas, resaltando como fuentes para ello los bancos, los premios o las referencias de terceros; teniendo en cuenta las dependencias de la entidad o las áreas propias que la conformen; también se puede identificar buenas prácticas en organizaciones externas al sector que se haya elegido como primera medida pero partiendo de la premisa que para cada lugar es necesario definir cuál(es) cuenta(n) con elementos propios que sean suficientes para señalarlo(s) como la(s) “mejor(es)”. Finalmente se culmina con la propuesta de 3 momentos que son expuestos y aplicados mediante la implementación del análisis cuantitativo, la valoración de los criterios y la apropiación del juicio de expertos (MEN, 2007).

En el análisis cuantitativo se debe realizar un análisis con base en hechos y datos que permitan identificar si presenta resultados positivos, si estos se han sostenido en el tiempo y si muestran una tendencia de mejora continua. Cuando una práctica no cuenta con datos o indicadores de proceso o de resultado, esto puede señalar que existen debilidades en su evaluación y seguimiento. Es por esto que el análisis cuantitativo permite ordenar las prácticas según resultados, lo que luego es contrastado con la valoración de criterios cualitativos que pueden dar señal sobre las estrategias empleadas y cuál de ellas es la mejor. (MEN, 2007, pág. 13)

De acuerdo a la valoración con respecto a criterios existen diferentes criterios que permiten catalogar una experiencia educativa como una buena práctica. Esos criterios son:

-Fundamentación: ¿Responde a las prioridades del plan sectorial (local, departamental o nacional) y contribuye al logro de los objetivos y metas que éste propone?

-Pertinencia: ¿Integra las características y necesidades particulares de la Pertinencia de la población a la que se dirige?

-Consistencia: ¿Tiene un enfoque conceptual que se relaciona con los procesos e instrumentos que maneja? ¿Los procesos y procedimientos forman parte de la cultura organizacional? ¿La estructura de la entidad se ha ajustado para incorporar la práctica?

-Madurez: ¿Cuenta con un tiempo de evolución de por lo menos dos años en el que se ha logrado estabilizar los procesos que implica? ¿Existen mecanismos de mejora continua?

-Empoderamiento de actores: ¿tiene estrategias que permiten que los actores educativos apropien los conocimientos, métodos e instrumentos de la experiencia para que puedan implementarla autónomamente? ¿Se desarrolla a través de alianzas y aportes de diferentes organizaciones privadas o comunitarias?

-Evaluación y seguimiento: ¿Cuenta con mecanismos continuos de seguimiento a los procesos y recursos? ¿Sus resultados se evalúan periódicamente a través de indicadores?

-Resultados e Impacto: ¿Evidencia resultados con una tendencia positiva y sostenida? ¿Ha producido impactos demostrables? ¿Contribuye a solucionar la problemática? ¿Aporta al cumplimiento de los objetivos estratégicos y metas de la entidad?

-Replicabilidad/ transferibilidad: ¿La práctica cuenta con mecanismos e instrumentos que permiten a otras organizaciones ajustar y adaptar la experiencia? ¿Ha sido replicada con resultados positivos en otras organizaciones?

-Sostenibilidad: ¿Cuenta con condiciones políticas, técnicas, humanas, financieras y tecnológicas que aseguran su continuidad en el tiempo?

-Innovación: ¿Ha creado o adaptado un modelo novedoso para abordar un problema?
¿Ha generado alternativas diferentes a las tradicionales para gestionar proyectos? (MEN, 2007, pág. 15).

Y por último el juicio de expertos se realiza cuando se ha llevado a cabo el análisis cuantitativo y cualitativo; Con el fin de que se “analice la información disponible y las prácticas desde la perspectiva de su aplicabilidad a la entidad. Lo anterior permitirá tener en cuenta elementos de contexto más amplios” (MEN, 2007, pág. 19).

2.2.2.3 Indicadores de buenas prácticas

Para fortalecer el proceso de evaluación de una buena práctica ésta debe contar con unos indicadores (MEN, 2007).

La guía 28 del MEN (2007) propone los siguientes indicadores:

Cobertura:

- Tasa bruta de cobertura.
- Tasa de deserción.
- Porcentaje de estudiantes beneficiados por el servicio de alimentación escolar.
- Porcentaje de estudiantes beneficiados por el servicio de transporte escolar.

Calidad:

- Puntaje promedio en las pruebas SABER por grado y área.
- Porcentaje de establecimientos educativos ubicados por categorías de rendimiento en el Examen de Estado (ICFES).
- Porcentaje de establecimientos educativos con planes de mejoramiento formulados.
- Porcentaje de alumnos con acceso a computador.

Eficiencia:

- Porcentaje de subprocesos o actividades apoyadas en tecnología.
- Porcentaje de recursos ejecutados.
- Porcentaje de respuestas oportunas a peticiones, quejas y reclamos (PQR).

Por su parte la guía de indicadores de prácticas pedagógicas (2013) creada por la Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha propone unos grupos de indicadores:

Un primer grupo de indicadores de buenas prácticas le permite reconocer al docente la diversidad de los alumnos que tienen a su cargo y con esto bien definido sean capaces de crear estrategias de apoyo para que logren el éxito y generar un buen espacio de participación masiva en el aula garantizando la atención a la diversidad.

El otro grupo de indicadores; resalta que la educación inclusiva debe ser de calidad y convertirse en una realidad en la práctica docente, por lo que se hace necesario que los docentes se acerquen y comprendan todo el constructo de una atención a la diversidad; para de esta manera responder a las necesidades educativas a través de estrategias que permitan el aprendizaje de todos sus estudiantes. Contando con estudiantes en general sin ningún tipo de etiquetas lo que coadyuve a las relaciones interinstitucionales.

2.2.2.4 Experiencias educativas de buenas prácticas

El Reporte Mundial de Inclusión Internacional sobre educación inclusiva de 2009 mostró que existen en el mundo innumerables ejemplos de buenas prácticas, que deberían servir en la promoción de la educación inclusiva. Advierten que la mayoría son esfuerzos individuales de una escuela, una ciudad, un municipio, y sólo en algunos casos como el de Italia y Nueva Zelanda, son de carácter internacional (Fundacion Compartir, Fundacion Saldarriaga Concha, 2013).

En este tema uno de los modelos más avanzados, y reconocidos por la Unesco y la OCDE desde hace varios años, es el modelo de educación inclusiva de la provincia de New Brunswick, Canadá, la cual no solo ha logrado reconocimiento académico internacional, sino resultados de gran impacto y solidez. En New Brunswick no existe un sistema segregado para alumnos con barreras en el aprendizaje, y la educación inclusiva está a cargo del Ministerio de Educación. La iniciativa ha sido liderada por el investigador Gordon Porter, quien a su vez es coautor de la guía de indicadores.

Otro de estos ejemplos es el trabajo de Mitchell (2010), y Shaddock y cols. (2009), en el que revisaron la situación de la educación especial en Australia. Ellos abordaron y analizaron la inclusión mediante la evidencia de buenas prácticas e investigaciones y manifestaron que era necesaria una mayor responsabilidad por los resultados del aprendizaje de los alumnos con discapacidad y la adopción de políticas basadas en datos científicos para sustentar el desarrollo del servicio, y que los datos y los hechos y no la convicción ni la ideología, son los aspectos fundamentales que se deben considerar (Fundacion Compartir, Fundacion Saldarriaga Concha, 2013).

En Colombia el MEN (2007) a través de la Dirección de Descentralización publicó el documento buenas prácticas en gestión, una construcción colectiva por el mejoramiento integral de la gestión educativa, para mostrar a un ejemplo de una buena práctica desarrollada en la secretaria de educación de Armenia. Este documento contiene la sistematización de la experiencia de la secretaria de educación de Armenia con el fin de que las secretarías de educación del país las ajusten a sus necesidades, ya que Armenia fue el primer municipio en certificarse en el año 1999, se comienza a organizar el sistema educativo y ampliar la cobertura pero con la presencia de obstáculos para la organización administrativa, educativa y financiera por lo que los PEI de las instituciones no eran coherentes con su realidad viéndose los planes de estudios afectados. La oferta de programas y proyectos de la secretaria eran vistos como un

peso para los docentes lo que afectaba la permanencia escolar. Existía un bajo liderazgo de los directivos docentes sin oportunidades de capacitación en temas administrativos. Los supervisores y directores de núcleo no contaban con un plan definido y unánime con un desequilibrio en la asesoría institucional. La secretaria de educación no respondía oportunamente a las demandas del sector educativo por el contrario se respiraba un ambiente de individualismo y mal clima laboral, grandes esfuerzos para una misma tarea lo que condujo a la desconfianza en la gestión de esta entidad. De igual manera existían limitaciones para la recolección de información y el tiempo de estancia de los funcionarios era fluctuante. Por todo lo descrito, se necesitaba una solución viable que permitiera la articulación de las instituciones y los entes territoriales para lograr un aprendizaje significativo y resignificar el papel de cada uno de los actores educativos en sus responsabilidades.

Para lograr subsanar esta problemática, la secretaria de educación lidera un programa para la organización de un sistema educativo local donde cada rol de la comunidad educativa tiene un nivel de empoderamiento y asumen retos colectivos a través de la mejora continua como un propósito unificado en la gestión educativa. La Secretaría georeferenció las instituciones oficiales, determinó las zonas educativas de la ciudad. En los establecimientos consolidó una nueva institucionalidad educativa, a partir de la redefinición de los procesos directivos, académicos y comunitarios orientados al mejoramiento de la calidad en todos los aspectos. De igual manera se contó con el apoyo de la administración municipal para la gestión de los cambios. El objetivo era consolidar equipos de trabajo, funcionales y articulados, para dar respuesta coherente a los procesos misionales de calidad, cobertura, eficiencia y equidad. A cada uno se le asignaron las funciones necesarias para dar cumplimiento a las políticas municipales y nacionales. Se reportó que tras la implementación de las buenas prácticas, el municipio de Armenia observa avances en la calidad, cobertura y equidad; también el municipio ha obtenido mejores resultados en las pruebas SABER tras la experiencia; a nivel de planteles

educativos se ha logrado que las instituciones oficiales resignifiquen sus PEI, además de la incorporación de planes estratégicos y operativos, se notifica que un efecto posterior a las practicas es el aumento de la matrícula en las instituciones oficiales, y el logro de obtener mejoras en los procesos internos como el fortalecimiento del manejo de la gestión financiera y administrativa por parte de los rectores; analizando al cuerpo de docentes presentes en cada plantel educativo de este municipio, así como sus directivos se notifica intervención de estos en varios eventos de participación en planes de formación y aprendizaje colectivo; y finalmente desde la perspectiva de la Secretaria municipal se tienen en cuenta aspectos como: inicialmente la implementación de programas en compañía de otras organizaciones para incorporar al sistema educativo las poblaciones que de una u otra forma son consideradas o reconocidas como en situación de vulnerabilidad, seguido de la obtención de un mayor rango de visibilidad comprendido tanto a nivel local como nacional, y finalmente la posible consolidación como referente de la gestión territorial de la educación (MEN, 2007).

2.2.2.5 Redes De Apoyo

Actualmente la sociedad le ha impuesto a la escuela diferentes retos a los cuáles como ente educativo debe dar respuesta, en algunos casos, estas respuestas no se dan por la falta de recursos, estando reducida la escuela en el cubrimiento y satisfacción del cumplimiento de estos retos. Por esto resulta novedoso el trabajo en redes de colaboración o apoyo entre las instituciones educativas para dar respuesta a los problemas educativos que presentan, donde participan escuelas, entidades sociales, entidades privadas y entidades territoriales para articular la colaboración, mejorar los resultados educativos y la protección e inclusión de sus estudiantes; ésta dinámica de trabajo compartido, se conoce como redes educativas.

Civís-Zaragoza (2015) define el término red como una organización que se estructura en diferentes nodos que se conectan entre sí y define el término redes socioeducativas locales, cómo aquellos modelos de organización alternativos a los tradicionales entre instituciones,

unidos por un interés común, a través del intercambio de información, coordinación y toma de decisiones a partir de la interdisciplinariedad e Inter institucionalidad para compartir el análisis de sus necesidades y coordinar la acción socioeducativa de una manera integral y coherente. Lo anterior permite la generación de nuevos conocimientos, acciones y productos; aspecto que comparte Poggi (2011) quien afirma que la asociación entre escuelas o red de escuelas para compartir sus procesos, experiencias y toma de decisiones aporta conocimientos y brinda soporte a la resolución de problemas generando intervenciones oportunas que direccionan a las escuelas participantes a procesos de innovación. Muñoz y Rodríguez (2020) manifiestan que las organizaciones educativas que trabajan en red de apoyo, unen sus conocimientos científicos para analizar situaciones problemáticas y proponen alternativas de solución generando progreso a la educación; ya que la red facilita la interrelación entre las instituciones que voluntariamente deciden unirse, sumar esfuerzos, intercambiar conocimientos y experiencias buscando el beneficio y mejora de todos. Los autores proponen 6 elementos estructurales con los que debe contar una red de apoyo: flexibilidad, coherencia, inclusión, formación, apertura y fluidez y debe existir para su funcionamiento acuerdos de cooperación para crear y compartir conocimiento, importante para la modificación de los cambios institucionales necesarios, integrar los valores con los demás y abrirse al cambio y a la innovación. Vásquez-Orjuela, (2015) afirma que para la inclusión de niños con discapacidad es importante gestionar la creación de redes de apoyo, que promuevan condiciones idóneas para los niños con discapacidad, por su parte Rodríguez Cárdenas (2012) considera que las redes de apoyo le generan a los niños con discapacidad elementos para defenderse en la vida social; contando en éstas redes con apoyo académico, desplazamiento físico e inclusive para aumentar su autoestima, al tener confianza en sí mismos mejorando en los niveles de participación del colectivo con discapacidad, lo cual hace parte de la inclusión educativa que cómo menciona Arenas (2013) la sostenibilidad del proyecto educativo aumentará en la medida en que la institución se articule con trabajos en red con comunidades externas favoreciendo las necesidades de todos los educandos. Sánchez- Teruel

(2013) considera el fomento de redes sociales basadas en entornos colaborativos y digitales como un factor clave para construir una escuela inclusiva real, concepto que concuerda con las definiciones de Muntaner, Roselló y De La Iglesia (2016) quienes afirman que un elemento principal para la educación inclusiva es la constitución de redes internas de apoyo que permitan llegar a una organización, estableciendo las reglas y normas de funcionamiento que favorecen o limitan una buena inclusión educativa.

Civís-Zaragoza (2015) seis principios que determinan la madurez o calidad de una red socioeducativa y éstos son:

Proximidad: la red debe responder a las necesidades reales del territorio; es decir reconocimiento del propio entorno

Transversalidad: Aproximar los intereses individuales hacia un interés común, es decir integrar las acciones de las instituciones que conforman la red.

Horizontalidad: Se refiere a la estructura, organización y formalización de la red se hace de manera transversal para establecer la visión integral y la acción conjunta de acuerdo a las necesidades, objetivos, plan de trabajo y metodología a utilizar.

Corresponsabilidad: Se refiere a la colaboración de todos los miembros de la red, promoviendo los mismos intereses. Cada actor de la red tendrá sus responsabilidades y será a través de la red que se construye el trabajo conjunto y el compromiso compartido.

Colaboración: se refiere a la relación entre los actores y las instituciones que conforman la red. Para dar respuestas conjuntas frente a una situación.

Proactividad y proyección: Se refiere a la planificación estratégica para la actuación preventiva frente a posibles problemas para una optimización en la obtención de resultados y evaluación de los mismos para la mejora continua.

Ahora bien, el autor establece que para una buena gestión y liderazgo de las redes socioeducativas son necesarias cinco tareas, para que la red sea efectiva avance y se consolide.

Estas tareas son: rendimiento de cuentas, legitimidad, gestión del conflicto, gestión del diseño y organización de la red y gestión del compromiso.

Muñoz y Rodríguez (2020) recomiendan unas etapas para el funcionamiento de redes de apoyo:

- Planificación: del diseño de las actuaciones de acuerdo a las metas establecidas.
- Distribución y asignación de funciones: distribuir funciones y tareas con sus responsables.
- Organización Jerárquica: determinar las interrelaciones entre los componentes y reparto del poder de una manera horizontal. Se debe contar con transparencia, negociación de posturas
- Coordinación y toma de decisiones: utilizar los canales de comunicación para coordinar las acciones y para la toma de decisiones que permitan la autonomía y respeto a la diferencia. Tener en cuenta todos los análisis y propuestas.
- Evaluación: la evaluación debe ser de acuerdo a los objetivos propuestos y prospectiva.

Poggi (2011) afirma que cuando se establecen redes de escuelas con objetivos definidos en relación al trabajo para mejorar el aprendizaje estudiantil, se selecciona la temática a trabajar ya sea por la temática del proyecto o de las necesidades de las escuelas se generan procesos de innovación que perduran, con liderazgo institucional y no individual.

2.2.3 Educación Inclusiva

2.2.3.1 Concepto

La Unesco da a conocer la educación inclusiva como un proceso que aborda y responde a las necesidades de todos los alumnos y la variedad que puede estar presente en cada una de estas necesidades expresada por ellos pero que pueden ser atendidas a través de prácticas inclusivas de aprendizaje, el apoyo que se brinde a las distintas culturas y las comunidades a partir de la enseñanza del sentido de pertenencia e identidad y la reducción de la exclusión en la educación. Este proceso no es ajeno a los compromisos que tiene el sistema ordinario de responsabilizarse por educar a todos los niños, así como los cambios que pueden evidenciarse y las modificaciones que conlleva en aspectos como el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, pero si bien es necesario para brindar una visión común que pueda abarcar a todos los de niños de distintos rangos de edad fomentando una educación justa y apropiada (Fundacion Compartir, Fundacion Saldarriaga Concha, 2013).

En el decreto 1421 (2017) también se define educación inclusiva como el proceso que debe ser ejecutado de forma permanente en el cual se reconozca, valore y responda pertinentemente a la diversidad que puede ser reflejada o evidenciada por características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, jóvenes y adultos, sin importar que estos sean hombres o mujeres sino considerándolos a todos ellos con igualdad de condición y donde el primordial objetivo será el promover su desarrollo, aprendizaje y participación, brindando un ambiente común, compartido con miembros de este contexto que contengan la misma edad, sin discriminación alguna para de esta forma se pueda garantizar el cumplimiento y apropiación de los derechos humanos por las partes y de quienes se encarguen de velar por ellos para que el proceso educativo que se lleve a cabo en los planteles apoye a través de prácticas, políticas y culturas la eliminación de toda limitación, barrera o restricción en el contexto educativo.

Autores como Rivero (2017), Cabero-Almenara (2016) y Beltrán- Villamizar (2015), coinciden en que la educación inclusiva es aquella caracterizada porque se nutre del interés de todos y por todos los estudiantes, dando respuesta a la diversidad de los estudiantes; es decir una educación para todos.

La guía de indicadores ofrece un conjunto de indicadores de prácticas pedagógicas en el aula que favorecen la educación inclusiva, entendida como:

Un proceso en el que, si bien se busca el poder abordar y responder a todas las necesidades de los alumnos, las cuales pueden ser en su totalidad diferentes pero que pueden ser atendidas por medio de la incorporación de prácticas inclusivas en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, reduciendo la exclusión que pueda estar presentes en la educación. Para poder ejecutarlo se implican cambios y modificaciones en el contenido, en los enfoques, las estructuras y estrategias, que visionen estas actividades con la certeza que es una responsabilidad del sistema de educación en el que a todos los niños se les tenga en cuenta este una proyección de igualdad que contenga un rango apropiado de edad para cada uno de ellos (Fundacion Compartir, Fundacion Saldarriaga Concha, 2013).

2.2.3.2 Historia de la inclusión educativa

A lo largo de los años las personas con discapacidad habían sido excluidos y han sido las propias familias los que han propiciado la educación de sus hijos; de ahí surgen las escuelas especiales y con ellas la educación especial, pero liderada por instituciones con enfoque más a la rehabilitación alejada del concepto educativo. Es sólo a finales del siglo XX donde éstas familias en países desarrollados exigen la inclusión de sus hijos en colegios donde asistían sus hermanos y demás familiares y se comienza a hablar de los estudiantes con discapacidad en aulas regulares, estas experiencias arrojaron bajos resultados, altos niveles de exclusión, repitencia y deserción. Con los años. Con el paso de los años se observa que se requería un cambio en el sistema para no obtener esos bajos resultados. La inclusión reveló

que el sistema requería un cambio y transformación del sistema para eliminar los obstáculos y barreras para el aprendizaje.

En 1994, se produjo la Declaración de Salamanca, la cual se centra en la educación inclusiva como una estrategia que incluye en la educación ordinaria a estudiantes que denomina “con necesidades educativas especiales” (NEE), y en que las instituciones respondan a las necesidades de cada alumno. Con todo este trasegar se han venido adelantando muchas iniciativas innovadoras para permitir un sistema educativo ordinario (Fundacion Compartir, Fundacion Saldarriaga Concha, 2013).

La guía de indicadores de prácticas pedagógicas manifiesta que la inclusión educativa se ha vuelto un motivo de preocupación a nivel mundial y por el cual el día de hoy se toma como un soporte para su apoyo la promulgación dada en el 2008 y ratificada en la Ley 1346 de 2009 en Colombia, promovida en su artículo 24; concerniente a la convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas reconocida por sus siglas CDPD y aplicada por los gobiernos de los países firmantes, donde se les exige a los gobiernos la aplicación de transformaciones y ajustes que sean necesarios para que se cumpla con veracidad lo pactado y concerniente al respaldo prometido para alcanzar una educación inclusiva (Fundacion Compartir, Fundacion Saldarriaga Concha, 2013).

El término inclusión se ha venido relacionando sólo a niños con discapacidad y la interpretación de los anteriores documentos ha conllevado a esta tendencia por lo que el factor inclusión ha quedado segregado únicamente en los programas de educación especial, estrategia que si ha ayudado a la inclusión de esta población pero que se ha desviado de la visión de la declaración de Salamanca, situación que se bien observando en Colombia donde muchas de las prácticas actuales responden a escuelas que reciben estudiantes con discapacidad sin tener respuesta ante otras muchas necesidades diferentes y diversas de los estudiantes en las aulas de educación. Por lo anterior se busca ampliar el concepto de

educación inclusiva como la mejor manera de educar a todos los niños y adolescentes del país teniendo en cuenta cualquier tipo de diversidad y así lograr una educación de calidad para todos (Fundacion Compartir, Fundacion Saldarriaga Concha, 2013).

2.2.4 Discapacidad

2.2.4.1 Concepto:

Según la organización mundial de la salud (OMS) discapacidad, es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal, las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales, por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (Organizacion Mundial de la salud , 2011).

Hurtado y Agudelo (2014) definen el término discapacidad como:

Aquellas limitaciones funcionales que pueden ser evidenciadas en un gran número y de diferentes formas, estas son registradas a nivel mundial y en todas las poblaciones. Se puede ver evidenciada la discapacidad de diferentes formas, estas si bien pueden ser una deficiencia física, alguna dolencia que aparentemente solo requiera atención médica, una intelectual, alguna deficiencia sensorial hasta alguna enfermedad mental; existe la posibilidad de que alguna de las deficiencias antes mencionadas pueda ser transitoria o incluso de forma permanente.

La clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF) aprobada en 2001, constituye el marco conceptual de la OMS para una nueva comprensión del funcionamiento, la discapacidad y la salud. Es una clasificación universal útil para múltiples

usos y sectores que pretende establecer un marco y un lenguaje estándar para describir la salud y las dimensiones relacionadas con ella. Se la denomina habitualmente CIF porque pone el acento más en la salud y el funcionamiento que en la discapacidad, entendiendo funcionamiento como lo referente a las funciones corporales, las actividades y la participación, y discapacidad como lo relativo a deficiencias, limitación de actividades o restricción de la participación. Es pues una perspectiva corporal, individual y social. Adicionalmente la CIF también considera los factores contextuales ambientales y personales que interactúan con estos componentes.

La discapacidad según la ley 762 de 2002, significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. Es importante resaltar, que la discapacidad se caracteriza por excesos o defectos en relación con la conducta o actividad que normalmente se espera, y pueden ser temporales o permanentes; reversibles o irreversibles, progresivos o regresivos; lo normal es que sea consecuencia directa de una deficiencia, pero también puede ser respuesta, sobre todo, de carácter psicológico del sujeto a una deficiencia física o sensorial. Toda discapacidad tiene su origen en una o varias deficiencias funcionales o estructurales de algún órgano corporal, y en este sentido se considera que cualquier anomalía de un órgano o de su función tiene un resultado incapacitante. Partiendo de esta distinción básica promovida por la OMS a través de la CIF, se pueden identificar diversos tipos de deficiencias asociadas a las diversas discapacidades las cuales se pueden categorizar en cuatro tipos: discapacidad física, sensorial, intelectual y mental

2.2.4.2 Tipos de Discapacidad

-Discapacidad Física, se define como una desventaja, resultante de una imposibilidad que limita o impide el desempeño motor de la persona afectada. Se considerará que una

persona tiene deficiencia física cuando padezca anomalías orgánicas en el aparato locomotor o las extremidades (cabeza, columna vertebral, extremidades superiores y extremidades inferiores). También se incluirán las deficiencias del sistema nervioso, referidas a las parálisis de extremidades superiores e inferiores, paraplejías y tetraplejías y a los trastornos de coordinación de los movimientos, entre otras. Un último subconjunto recogido en la categoría de discapacidades físicas es el referido a las alteraciones viscerales, esto es, a los aparatos respiratorio, cardiovascular, digestivo, genitourinario, sistema endocrino-metabólico y sistema inmunitario. Según la causa de la discapacidad física, algunas personas podrán tener dificultades para hablar, para caminar, para ver, para usar las manos u otras partes del cuerpo, o para controlar sus movimientos.

La norma técnica colombiana 6047, accesibilidad al medio físico, afirma que todas las personas con discapacidad deben ejercer sus derechos y libertades y que, de acuerdo con los principios de accesibilidad y diseño universal, se establecen en esta las especificaciones para la construcción y adecuación de espacios físicos en entidades públicas y privadas para el acceso a las personas con discapacidad.

-Discapacidad Sensorial, dentro de la discapacidad sensorial, están incluidas las personas con discapacidad visual y auditiva. Las personas con discapacidad visual son aquellas que tienen ceguera, que es la ausencia total de percepción visual, incluyendo la sensación luminosa o aquellas que presentan debilidad visual, es decir, la reducción significativa de la agudeza visual en un grado tal, que, aun empleando apoyos ópticos, no pueden actuar de manera independiente. La discapacidad auditiva es la carencia, deficiencia o disminución de la capacidad auditiva, a las personas que perciben sonidos en grado variable y que en algunas ocasiones pueden utilizar aparatos auditivos, se les denomina hipoacúsicas y a las que no perciben absolutamente ningún sonido se les llama sordas totales

-Discapacidad Intelectual, la discapacidad intelectual o cognitiva, se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia) como en conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas), que se han aprendido y se practica por las personas en su vida cotidiana, restringiendo la participación comunitaria y en estrecha relación con las condiciones de los diferentes contextos en que se desenvuelve la persona, esta discapacidad aparece antes de los 18 años.

-Discapacidad Mental, según la OMS, la deficiencia mental es un trastorno definido por la ausencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada etapa del desarrollo y que afectan a nivel global la inteligencia: las funciones cognitivas, el lenguaje, motrices y la socialización. A las personas con discapacidad mental, se les marca con un estigma; se considera que no son capaces de ejercer su capacidad jurídica, no se les toma en cuenta para su tratamiento e incluso se vulneran sus derechos con internamientos psiquiátricos involuntarios. Las personas con discapacidad suelen verse marginadas a causa de los prejuicios sociales acerca de las diversas modalidades de discapacidad y la limitada flexibilidad de los agentes sociales para atender a sus necesidades especiales. En la vida cotidiana, las personas con discapacidad padecen múltiples desigualdades y disponen de menos oportunidades para acceder a la educación de calidad que se imparte en contextos integradores. Los niños y niñas con discapacidad siguen siendo víctimas de un planteamiento que favorece su segregación y marginación del sistema educativo. Así, por ejemplo, sólo el 2% de los niños con discapacidad de los países en desarrollo tienen acceso a un sistema educativo. Aun recibiendo educación, según Kelly, U. en su artículo “la discapacidad y los niños: la convención sobre los derechos del niño”, ésta suele ser en centros “especiales” segregados, en los cuales muchas veces no disfrutan de la misma

gama de actividades académicas y lúdicas que los niños de escuelas generales, y no se atienden las necesidades de cada alumno de forma amplia o delicada. El objetivo común de la educación ha de ser que todo el alumnado aprenda y despliegue al máximo su potencial. Para ello según Silvia Dubrovsky licenciada en ciencias de la educación “el sistema educativo debe garantizar una oferta educativa que respete todas las variables individuales evitando cualquier tipo de discriminación”. En este sentido es imprescindible el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad y, más concretamente, el derecho a la educación inclusiva. (Hurtado Lozano & Agudelo Martinez, 2014, págs. 47-48)

2.2.5 Innovación educativa

2.2.5.1 Concepto

El MEN (2017) ha venido trabajando en los últimos años en sistematizar las prácticas educativas innovadoras por lo que define Innovación “como el proceso de cambio en el que incurre una institución educativa, dónde a la realidad que experimenta busca darle una verdadera transformación, la misma que dependerá del nivel de profundidad y del tipo de cambios que busca” (pág. 1).

Lo anterior busca que el proceso de aprendizaje sea significativo, entendiéndose como la profundización de los conocimientos, las habilidades y los valores que ha adquirido el estudiante en el proceso educativo (MEN, 2017).

El autor Poggi 2011 (2011) define innovación educativa cómo la configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa , orientados a producir mejoras; por su parte Salgado 2001-2016 lo define innovación educativa cómo cambiar para mejorar estableciendo relaciones significativas entre distintos saberes llevando a una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad.

2.2.5.2 Tipos de Innovación

Innovaciones sostenibles: se define aquellos procesos los cuales son suficientemente coherentes con los distintos sistemas sociales que llegasen a reconocerse como existentes y que de cierta forma llegan a tener un pequeño impacto o poco en su estructura y cultura.

Consideradas como extensiones de los sistemas que ya se encuentran constituidos, su enfoque esta direccionado a la mejora de la eficiencia y la eficacia para poder mejorar los niveles de desempeño de los sistemas actuales. Se identifican como parte de este tipo de innovaciones las prácticas poco profundas pero exitosas que tienen como atributos los cambios de recursos y materiales, las medianamente profundas cuyas transformaciones se basan en seguir los mismos conductos, pero cambiando la forma en que se lleva a cabo (MEN, 2017).

Innovaciones Disruptivas: son, por el contrario: reconocidas porque implican alteraciones y cambios que pueden estar presentes en tanto en la estructura como en la cultura propia de una organización. Al llevar a cabo estas alteraciones se hace evidente que también se generarán cambios en las creencias, compromisos, valores, normas, relaciones y roles; es pertinente resaltar que estos procesos también necesitan que se efectúen cambios en la forma como se ejecutan las funciones básicas de una organización, influyendo hasta que llegará haber un impacto que conlleve a cambiar el estilo de vida institucional (MEN, 2017).

Las anteriores prácticas son consideradas innovadoras ya que “tienen un alto nivel de profundidad, pues sus cambios se orientan hacia el cambio de convicciones, formas de actuar, de pensar, de concebir la dinámica del proceso de aprendizaje desde un cómo hacerlo más efectivo, significativo y perdurable “ (MEN, 2017, pág. 2).

2.3 Marco Legal

El decreto 1421 de 2017 establece que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, con la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos,

libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Este decreto menciona el artículo 67, de la constitución política colombiana, la cual dispone a la educación como un derecho de la persona y servicio público que tiene una función social, en el cual el estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

De igual manera el decreto 1421, alude al artículo 46 de la ley 115 de 1994, el cual dispuso que la educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

La constitución política de 1991 la cual en su artículo 67 reconoce la educación como un derecho fundamental para todas las personas, de carácter obligatorio entre los 5 y 15 años; derecho que debe cumplir con disponibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y accesibilidad (Villamizar, 2015).

Igualmente, la ley 115 de 1994 establece que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales debe contener cuatro principios como son integración social y educativa, desarrollo humano, soporte específico, oportunidad y equilibrio (Rodriguez Cardenas & Gonzalez Bernal, 2012).

Capítulo 3.

3. Metodología de la investigación

3.1 Enfoque Metodológico

3.1.1 Tipo de investigación

Estudio de tipo mixto o multimétodo atendiendo a la complejidad del fenómeno que requiere procesos sistemáticos y críticos de investigación cuantitativa y cualitativa para la integración y discusión conjunta de los datos o resultados encontrados. El tipo de diseño a utilizar es el anidado concurrente de varios niveles en el que se realizará un trabajo de campo exhaustivo con participación de la comunidad educativa con varios niveles de análisis y fundamentado en la teoría existente.

3.1.2 Fuentes Primarias y secundarias

Las fuentes de información son primarias y se relacionan a continuación:

- Secretaría de educación departamental
- Entrevistas a docentes y directivos docentes
- Entrevistas a grupos focales

3.1.3 Población y muestra

La población del presente estudio de investigación está conformada por 22 colegios focalizados por secretaría de educación departamental como instituciones educativas con discapacidad.

Para determinar la muestra se envió el cuestionario de identificación de buenas prácticas de educación inclusiva a esas 22 instituciones con el objetivo de determinar qué instituciones estaban llevando a cabo buenas prácticas de inclusión educativa. De los cuáles sólo respondieron 5 instituciones del departamento del Atlántico; de las cuales 2 están realizando buenas prácticas de inclusión educativas. El resto de instituciones no respondieron a

tiempo la información requerida para el presente estudio, debido a los diferentes compromisos que la situación de pandemia les generó.

3.1.4 Técnicas de recolección de datos

Se han construido 3 instrumentos los cuales fueron validados por jueces expertos.

El primero es un cuestionario para identificar buenas prácticas de inclusión educativa basado en la guía 28 del MEN, ver [Anexo A](#).

El segundo es una entrevista para la recolección de la información para la descripción de las buenas prácticas basada en la guía del MEN, ver [Anexo B](#).

El tercero es un grupo focal basado en la guía 28 del MEN, ver [Anexo C](#).

Cuestionarios y entrevistas basados en la guía 28 del MEN aprendizajes para mejorar.

3.1.5 Procedimiento de recopilación de la información

Inicialmente, se realizó solicitud por escrito ante la Secretaría de Educación Departamental, del Atlántico del listado de instituciones de básica primaria con experiencias significativas en educación inclusiva con estudiantes con discapacidad, explicando en esta el objetivo del proyecto. Posteriormente, se obtiene respuesta con listado de 22 colegios ubicados en los municipios de Baranoa, Sabanagrande, Sabanalarga, Palmar de Varela, Suan, Manatí, Repelón, Luruaco, Candelaria, Ponedera, Puerto Giraldo, Polonuevo, Campo De La Cruz, Galapa, Piojó, Santa Lucía y Juan de Acosta; el listado, vino acompañado de una carta dirigida a dichos colegios en la que la Secretaría de Educación autorizaba la visita a los colegios.

Posteriormente, se envió la carta a los 22 colegios por correo electrónico, acompañada del cuestionario para la identificación de buenas prácticas de educación inclusiva. Debido a que ninguna institución respondió a la solicitud, se procedió a visitar presencialmente a las instituciones educativas consiguiendo la participación de 5 de estas. Seguidamente, se

realizaron sesiones de sensibilización y presentación del proyecto a estas instituciones, sin embargo, solo se logró cubrir a 3 de las 5 instituciones debido a la situación de pandemia por COVID-19; al final las 5 instituciones proporcionaron la información necesaria para el estudio, llevándose a cabo la recolección de esta mediante sesiones virtuales en la plataforma Google Meet. Ver [Anexo D](#).

La aplicación del instrumento: Cuestionario de identificación de buenas prácticas, se realizó con el fin de identificar si las instituciones cumplían con los criterios para establecer si era una buena práctica educativa. De las 22 instituciones respondieron 5 instituciones educativas, ubicadas en 5 municipios, del departamento del Atlántico, a continuación, se relaciona a cada una:

1. Institución Educativa de Bohórquez
2. Institución educativa Juan Victoriano Padilla, de Juan de Acosta
3. Institución Técnica Comercial de Palmar de Varela
4. Institución educativa Jhon F Kennedy, de Repelón
5. Institución Educativa Martillo, de Ponedera.

De estas cinco instituciones, las que obtuvieron mayores puntajes para una buena práctica educativa fueron Institución Educativa de Bohórquez y la Institución Técnica Comercial de Palmar de Varela, con las que se hizo la descripción de la práctica significativa como se verá en el capítulo de resultados.

Capítulo 4.

4. Resultados y Discusiones

4.1. Análisis de resultados.

A continuación, se presentan los resultados encontrados acorde a los objetivos propuestos del estudio.

4.1 Descripción de procesos de inclusión en el marco de prácticas educativas de atención a la diversidad en educación primaria en el departamento del Atlántico.

En este apartado se mostró por separado los dos colegios y se realizó una descripción de sus procesos de inclusión educativa, referenciando sus prácticas educativas.

4.1.1 Institución Educativa Técnica Comercial de Palmar de Varela

4.1.1.1 Razones que motivaron la formulación y ejecución de la práctica

Las razones que motivaron la práctica son las políticas educativas en educación inclusiva que existen en el municipio de Palmar de Varela y en el país, y la necesidad de educación los niños con discapacidad quienes llegaban a matricularse a la institución, fueron motivo para ampliar la cobertura de la población de niños con discapacidad y preparar a su personal docente para establecer los mecanismos para lograr cubrir la necesidad existente.

4.1.1.2 Objetivos de la práctica

- Ofrecer a los estudiantes con discapacidad una educación con calidad acorde a sus necesidades
- Garantizar el cumplimiento de los derechos de todos los estudiantes
- Dar respuesta a las necesidades requeridas por cada estudiante

4.1.1.3 Referentes teóricos de la práctica

La práctica inclusiva de la institución educativa técnica comercial del municipio de Palmar de Varela se fundamenta en el modelo crítico-social, el cual se apoya en las estrategias del aprendizaje significativo y de la enseñanza para la comprensión, como institución trabajan con el programa Destrezas para el Crecimiento de Leones Educando (Lions Quest), de la asociación internacional de clubes de Leones, programa que trabaja componentes de destrezas para la vida cómo lo son: currículo de aula, ambiente escolar positivo, padres como compañeros, participación de la comunidad, capacitación apoyo y seguimiento, a través de estrategias de participación se incentiva que todos los estudiantes se sientan valorados y capaces independientemente del ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno, facilitando el proceso de inclusión para los estudiantes y docentes.

4.1.1.4 Fases o etapas de la práctica

La institución contempla su práctica en 4 momentos, a saber

-Primer Momento: Descubriendo: momento en el que se hace la exploración de los saberes previos de los estudiantes

-Segundo Momento: Conectando: se conecta la información previa con la que llega el estudiante con la información nueva que se le va a brindar en el aula de clases

-Tercer Momento: Practicando: los niños ponen en práctica lo que acaban de aprender

-Cuarto Momento: Aplicando: este momento se lleva a cabo en la clase o en otra clase de manera transversal, ya que es el momento en el que niño aplica lo que aprendió en otro contexto en su vida real o conectado con otras áreas del conocimiento.

4.1.1.5 Estrategias, acciones y actividades que se desarrollan en la práctica

De acuerdo a los grados y a la limitación del estudiante; la docente de apoyo y la docente de aula escogen las actividades en las cartillas basándose en el aprendizaje a través de los diferentes órganos de los sentidos; es decir, si el estudiante es visual, auditivo; refuerzan estas habilidades en ellos para la comprensión de las diferentes temáticas a tratar de acuerdo a la malla curricular, como institución cuentan con cuatro proyectos institucionales : rescate de juegos tradicionales, medio ambiente, deportivo y celebremos la palabra estos proyectos se trabajan desde la parte pedagógica desarrollando las áreas y asignaturas y la malla curricular contempla las temáticas aplicadas a esos proyectos por ende las guías de aprendizaje y las cartillas institucionales contienen 4 unidades enmarcadas: unidad1 : celebremos la palabra, unidad 2 rescate de juegos tradicionales , unidad 3 medio ambiente y unidad 4 deportiva. estas actividades se engranan con videos. actividades lúdicas y actividades donde los niños colocan a prueba sus conocimientos potenciando el pensamiento, a través de 3 preguntas: ¿el que? para qué? y ahora qué? conectando el mismo proceso para el desarrollo de las clases, la secuencia didáctica los lleva a ellos a ir ubicando desde los saberes previos hasta potenciar toda la habilidad de conocimiento.

De igual manera las docentes de apoyo reciben las recomendaciones de los profesionales de la salud de acuerdo a los diagnósticos de los niños; un ejemplo de las actividades que se realizan en la institución de acuerdo a la discapacidad de los niños es el siguiente: a un niño con parálisis cerebral que presente dislalia la fonoaudióloga recomienda realizar ejercicios de flujo de palabras, inserciones similares, interpretaciones similares, usos múltiples, titulares posibles, relación semántica y dicción

4.1.1.6 Actores que participan en la práctica

- ESE HOSPITAL Y EPS: Determinar el diagnóstico clínico de discapacidad
- Directivos docentes: su rol es el de adaptar las políticas inclusivas a la institución.

- Docentes de aula: encargadas de la valoración pedagógica de los estudiantes, su evaluación y seguimiento.
- Docentes de apoyo: son las encargadas de la valoración pedagógica del estudiante junto a las docentes de aula para establecer los ajustes razonables que requiere el estudiante y de la caracterización de la población con discapacidad en el SIMAC.

4.1.1.7 Estrategias de evaluación y seguimiento de la práctica

La evaluación es constante, formativa, se hace durante todo el desarrollo de la práctica y se valora desde lo cualitativo y lo cuantitativo enfocados en ¿el que? para qué? y a ahora qué?

Cada acción o actividad lleva consigo un proceso de evaluación y seguimiento que permite el mejoramiento continuo. Se evidencia en planes de mejoramiento, corte preventivo, reuniones de comisión.

4.1.2 Institución Educativa de Bohórquez

4.1.2.1 Razones que motivaron la formulación y ejecución de la práctica

La institución contaba con niños con discapacidad y los docentes no estaban capacitados en el manejo adecuado de estos, situación que generaba la deserción escolar.

4.1.2.2 Objetivos de la práctica

-Responder a las necesidades pedagógicas y sociales de los niños, jóvenes y adolescentes con discapacidad

-Reforzar la autoestima de la población con discapacidad obteniendo el título de bachiller

4.1.2.3 Referentes teóricos de la práctica

La práctica se fundamenta en el método filadelfia, en el cual se trata de aprovechar al máximo las capacidades de los niños, para desarrollar sus posibilidades de aprendizaje. El fin

de este método es lograr en el niño el desarrollo integral, es decir, un desarrollo en todos los niveles: intelectual, físico, emocional y social. Se basa en la estimulación sensorial para crear conexiones neuronales y desarrollar sus capacidades al máximo.

4.1.2.4 Fases o etapas de la práctica

1) Caracterización desde el momento en que llegan al grado transición u otro grado escolar

2) Generación de estrategias que sean funcionales para cada niño de acuerdo a su diagnóstico.

4.1.2.5 Estrategias, acciones y actividades que se desarrollan en la práctica

La institución realiza capacitaciones y procesos de sensibilización a la comunidad educativa, se realizan las adecuaciones curriculares de acuerdo a las características neurológicas de los estudiantes para la intervención adecuada a través de actividades recreativas, hacerlos partícipes de los actos cívicos, se les incentiva a exponer sus ideas en clases y con cartillas educativas.

4.1.2.6 Actores que participan en la práctica

- ESE HOSPITAL Y EPS: Determinar el diagnóstico clínico de discapacidad
- Directivos docentes: su rol es el de adaptar las políticas inclusivas a la institución.
- Docentes de aula: encargadas de la valoración pedagógica de los estudiantes, su evaluación y seguimiento.
- Psicóloga: Es la encargada de las remisiones de los estudiantes que detecten en la institución con limitaciones y junto a las docentes de aula establecen los ajustes y actividades que requiere el estudiante de acuerdo con el diagnóstico emitido y de la caracterización de la población con discapacidad en el SIMAC.

4.1.2.7 Estrategias de evaluación y seguimiento de la práctica

Realizan la evaluación y seguimiento a través del PIAR y de la guía 34

El PIAR, es el plan individual de ajustes razonables donde se establecen cómo institución conocer las características de sus estudiantes, planear las actividades razonables a cada estudiante y hacer evaluación y seguimiento.

La guía 34, que busca el mejoramiento progresivo de las instituciones educativas a través de e etapas: la autoevaluación institucional, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional.

4.2 Sistematización de las Experiencias Significativas de Educación Inclusiva en Básica Primaria en el Departamento del Atlántico.

Los resultados del segundo objetivo se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos contemplados en la guía 28 del, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007), en cinco instituciones del departamento del Atlántico, Institución Educativa Técnica Comercial de Palmar de Varela, Institución Educativa Jhon F. Kennedy de Repelón, Institución Educativa Martillo, de Ponedera, Institución Educativa Bohórquez, Institución Educativa Juan Victoriano Padilla de Juan De Acosta.

Los nombres de los instrumentos se relacionan a continuación:

1. Cuestionario de identificación de buenas prácticas: este instrumento se usó como encuesta y fue diligenciada por los docentes de contacto en cada institución que formó parte del estudio. La información recopilada con el instrumento es de tipo cuantitativa.

2. Descripción de la práctica: este instrumento se usó para realizar entrevistas individuales a docentes de apoyo, docentes de aula y directivos docentes y la información recopilada es de tipo cualitativa.
3. Balance general de la práctica: este instrumento se usó para realizar entrevistas a grupos focales y la información recopilada es de tipo cualitativa.

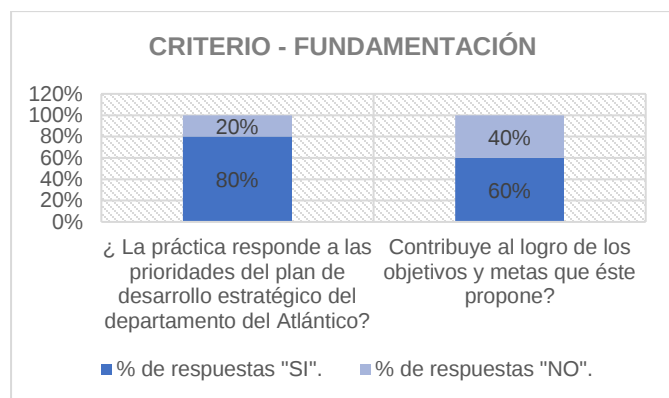
Como se puede observar, el estudio se basa en información recopilada de tipo cuantitativa y cualitativa; por lo anterior, para el procesamiento de los datos, se usaron instrumentos de análisis pertinentes en cada caso. Seguidamente, se relacionan los resultados obtenidos, separados por cada uno de los 10 criterios establecidos en dicho instrumento:

4.2.1. **Fundamentación**

En la figura 1, se puede apreciar que el 80% de las instituciones encuestadas informaron que la práctica responde a las prioridades del plan de desarrollo estratégico del departamento del Atlántico. Por otro lado, el 60% de estas reportó que la práctica contribuye al logro de los objetivos y metas que este propone.

Figura 1.

Gráfico de respuestas del criterio Fundamentación



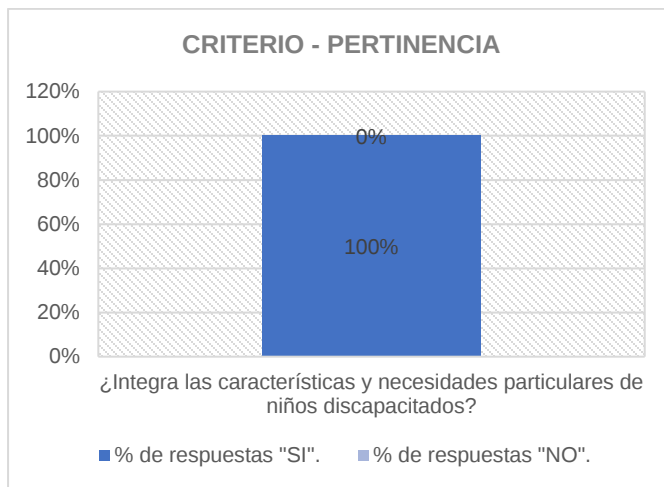
Fuente: Parra Mercado, E. 2021

4.2.2. Pertinencia

En la figura 2, se puede apreciar que el 100% de las instituciones encuestadas informaron que la práctica integra las características y necesidades particulares de niños discapacitados.

Figura 2.

Gráfico de Respuestas del Criterio Pertinencia



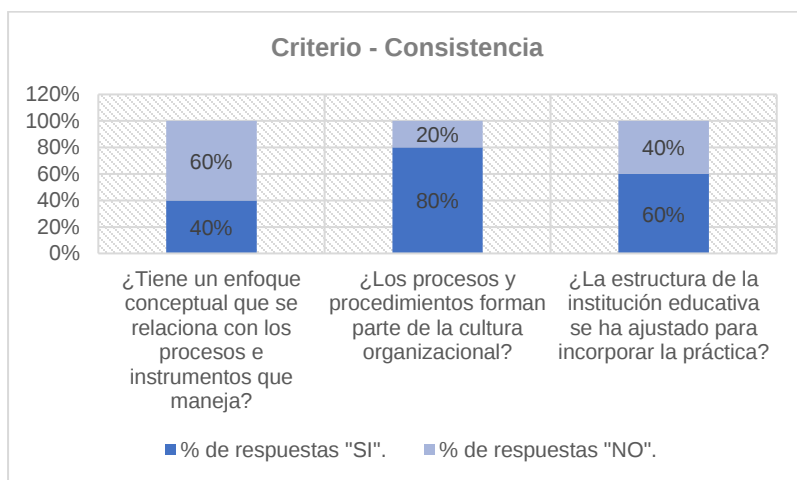
Fuente: Parra Mercado, E. 2021

4.2.3. Consistencia

En la figura 3, se puede apreciar que el 60% de las instituciones encuestadas informaron que la práctica “NO” tiene un enfoque conceptual que se relaciona con los procesos e instrumentos que maneja; el 80% reporta que los procesos y procedimientos “SI” forman parte de la cultura organizacional y el 60% informa que la estructura de la institución educativa se ha ajustado para incorporar la práctica.

Figura 3.

Gráfico de Respuestas del Criterio Consistencia



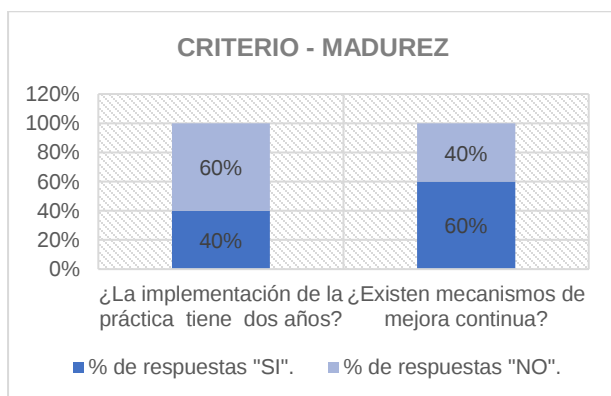
Fuente: Parra Mercado, E. 2021

4.2.4. Madurez

En la figura 4, se puede apreciar que el 60% de las instituciones encuestadas informaron que la práctica “NO” tiene 2 años y el 60% informa que “SI” cuentan con mecanismos de mejora continua.

Figura 4.

Gráfico de Respuestas del Criterio Madurez



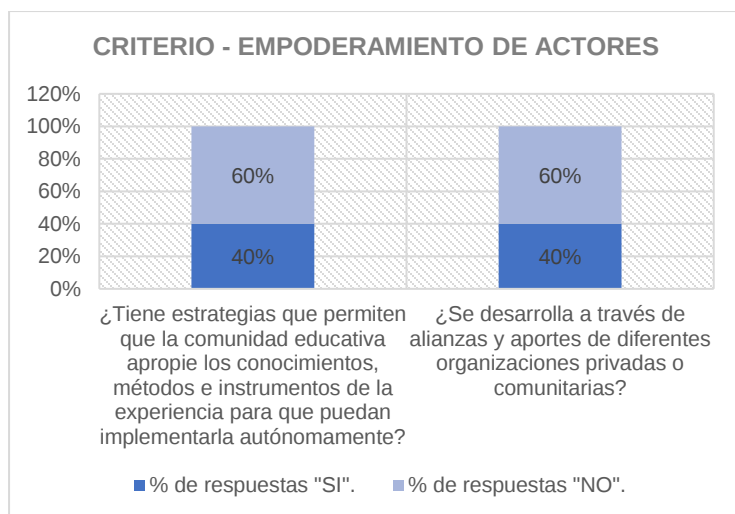
Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

4.2.5. Empoderamiento de actores

En la figura 5, se puede apreciar que el 60% de las instituciones encuestadas informaron que la práctica “NO” tienen estrategias que permiten que la comunidad educativa apropie los conocimientos, métodos e instrumentos de la experiencia para que puedan implementarla autónomamente; y por otro lado, el 60% de estas reporta que la práctica “NO” se desarrolla a través de alianzas y aportes organizaciones privadas o comunitarias.

Figura 5.

Gráfico de Respuestas del Criterio Empoderamiento de Actores.



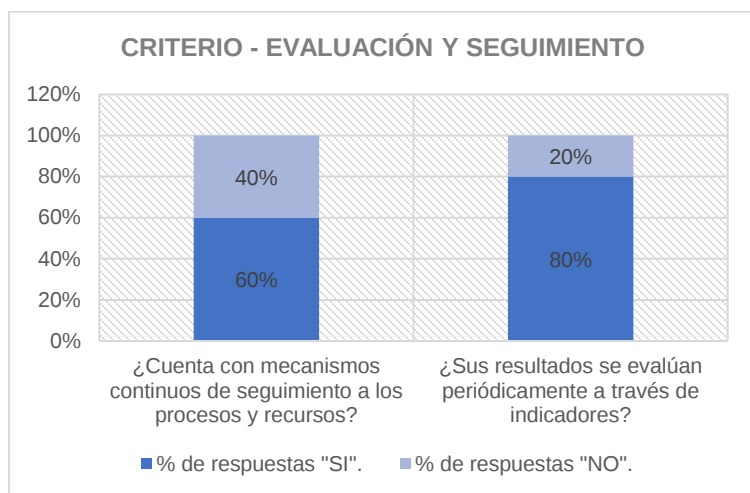
Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

4.2.6. Evaluación y Seguimiento

En la figura 6, se puede apreciar que el 60% de las instituciones encuestadas informaron que “SI” Cuentan con mecanismos continuos de seguimiento a los procesos y recursos y el 80% de estas reporta que los resultados de la práctica “SI” se evalúan periódicamente a través de indicadores.

Figura 6.

Gráficos de Respuestas del Criterio Evaluación y Seguimiento



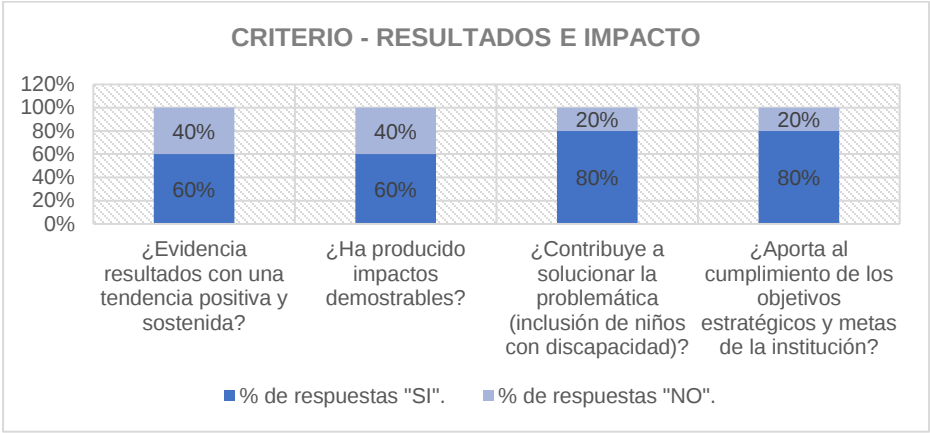
Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

4.2.7. Resultados e impacto

En la figura 7, se puede apreciar que el 60% de las instituciones encuestadas informaron que “SI” evidencian resultados con una tendencia positiva y sostenida; el 60% que “SI” ha producido impactos demostrables; el 80% que “SI” contribuyen a solucionar la problemática (inclusión de niños con discapacidad); y el 80% que la práctica “SI” aporta al cumplimiento de los objetivos estratégicos y metas de la institución.

Figura 7.

Gráficos de Respuestas del Criterio Resultados e Impacto



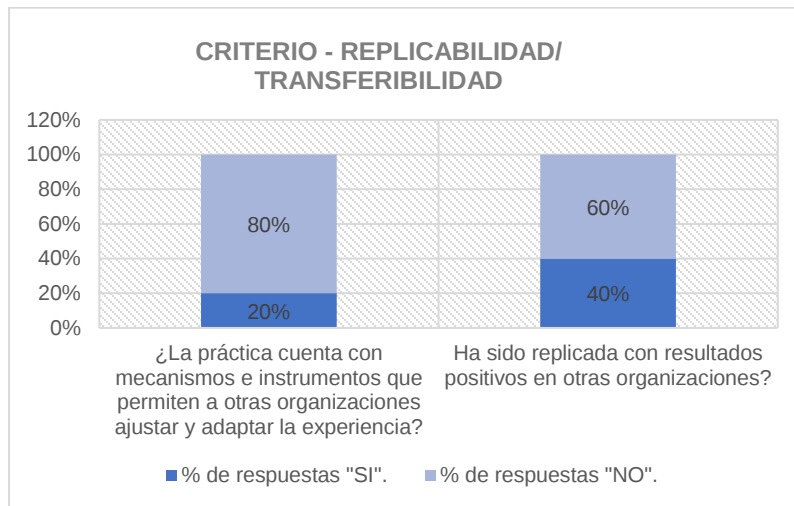
Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

4.2.8. Replicabilidad/ transferibilidad

En la figura 8, se puede apreciar que el 80% de las instituciones encuestadas informaron que la práctica “NO” cuenta con mecanismos e instrumentos que permiten a otras organizaciones ajustar y adaptar la experiencia; y el 60% reporta que la práctica “NO” ha sido replicada con resultados positivos en otras organizaciones.

Figura 8.

Gráficos de Respuestas del Criterio de Replicabilidad / Transferibilidad



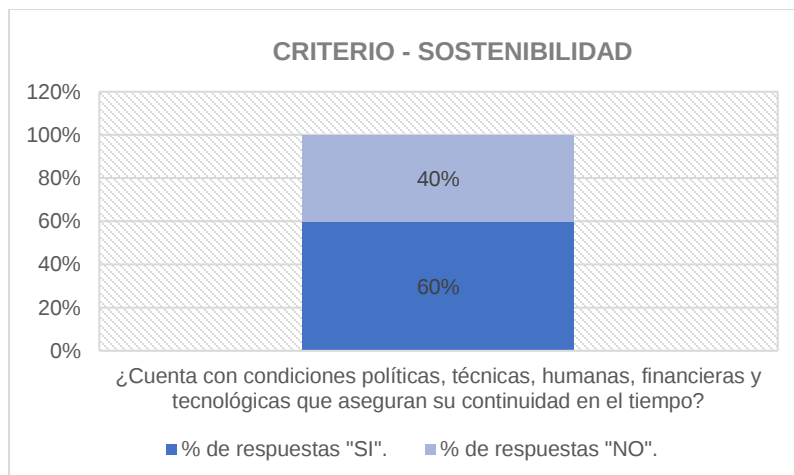
Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

4.2.9. Sostenibilidad

En la figura 9, se puede apreciar que el 60% de las instituciones encuestadas informaron que la práctica "SI" cuenta con condiciones políticas, técnicas, humanas, financieras y tecnológicas que aseguran la continuidad de la práctica en el tiempo.

Figura 9.

Gráficos de Respuestas del Criterio de Sostenibilidad



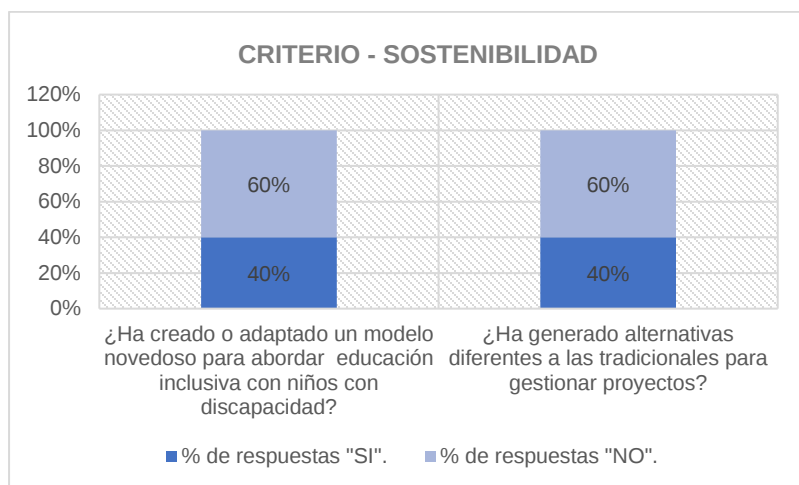
Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

4.2.10. Innovación

En la figura 10, se puede apreciar que el 60% de las instituciones encuestadas informaron que “NO” han creado o adaptado un modelo novedoso para abordar educación inclusiva con niños con discapacidad; y el 60% reporta que “NO” han generado alternativas diferentes a las tradicionales para gestionar proyectos, asociados a la práctica.

Figura 10.

Gráficos de Respuestas del Criterio de Innovación



Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

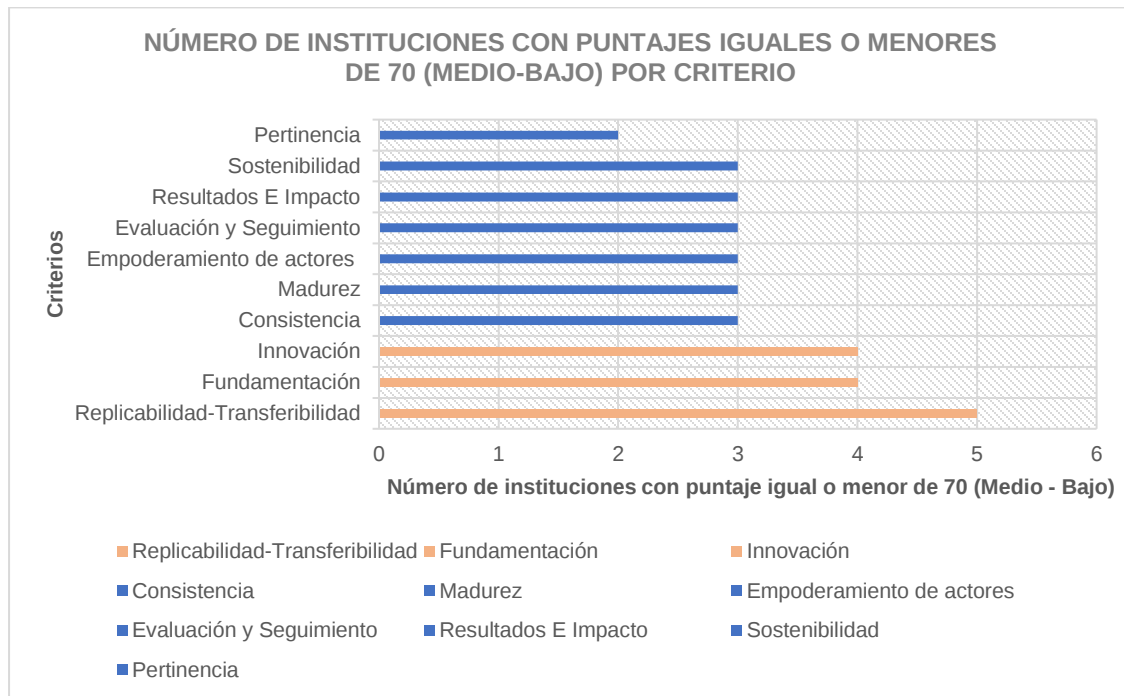
Un aspecto relevante del análisis se enfoca en los criterios asociados a un número determinado de instituciones que obtuvieron puntajes igual o por debajo de 70, ver figura 11, que comprende a los niveles desarrollo de la práctica medio y bajo, en el marco de la misma herramienta; en tal sentido, destacaron 3 criterios al concentrar entre 4 y 5 instituciones con puntajes por debajo de 70, estos son:

- Replicabilidad y transferibilidad
- Fundamentación

- Innovación

Figura 11.

Criterios Asociados a Instituciones con Puntajes Iguales o Menores de 70

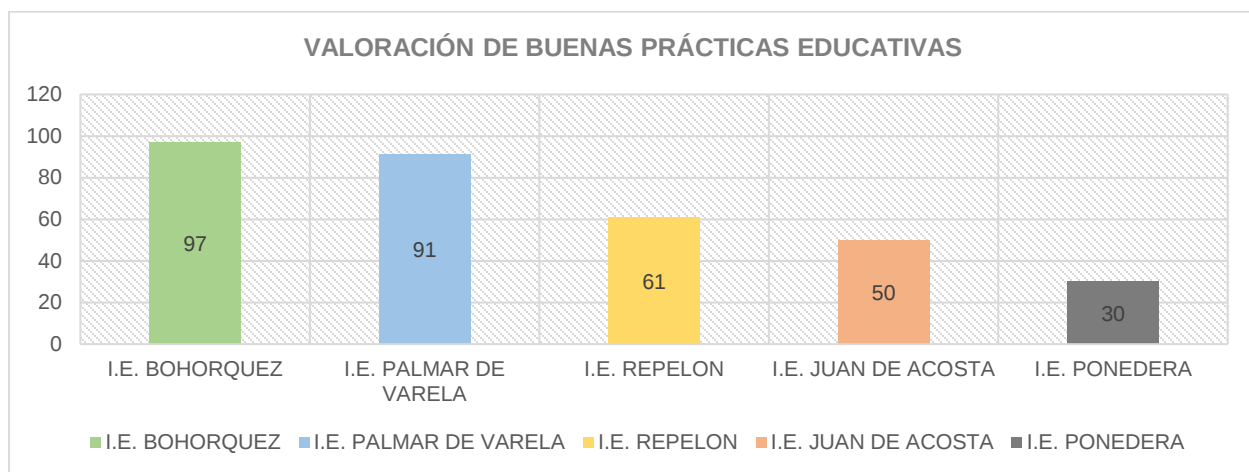


Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

Adicionalmente a la anterior caracterización, cada encuesta fue valorada según la metodología establecidas en la guía antes mencionada; como resultado, de las 5 instituciones encuestadas solo 2 presentaron calificaciones significativas sobre el desarrollo de la práctica, como se puede observar en la figura 12; estas son: la Institución Educativa de Bohórquez y la Institución Técnica Comercial de Palmar de Varela.

Figura 12.

Gráficos de Valoración de las Instituciones en Función de la Práctica



Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

Estas instituciones se tomaron como referencia para la aplicación de los siguientes instrumentos y sus respuestas fueron objeto de trabajo en el análisis cualitativo.

4.2.11. Recopilación y procesamiento de la información cualitativa

En esta etapa, se procedió con la aplicación de los instrumentos: Descripción de la práctica y Balance general de la práctica, en las 2 instituciones mejor valoradas y los resultados obtenidos se sistematizaron mediante el software Atlas. Ti 9.0; se obtuvieron resultados por cada institución y al final se realizó una comparación de los resultados de ambas. A continuación, se detalla cada etapa del proceso:

4.2.11.1 Ingreso y codificación de la Información a Atlas. Ti 9.0

Se creó un proyecto en el software por cada una de las 2 instituciones y la información obtenida de los 2 instrumentos aplicados a cada institución se cargó a cada proyecto correspondiente, en formato de Microsoft Word. Seguidamente, se empezó a codificar la información en cada proyecto, asociando fragmentos de texto de las respuestas obtenidas (citas) con conceptos generales (códigos); posteriormente, se plantearon 3 grupos o agrupaciones de conceptos

generales (grupos de códigos), a partir de las preguntas problema del presente proyecto de investigación, a continuación, se relacionan los grupos de códigos planteados:

- Criterios de una experiencia exitosa
- Indicadores de Buenas prácticas
- Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva

Luego, se procedió a agrupar los códigos previamente identificados a estos 3 grupos de códigos por su afinidad con estos.

Seguidamente, se procedió a generar las redes de códigos en el software, se establecieron asociaciones entre estos y se analizó la información obtenida. En el [Anexo E](#), se pueden observar los gráficos de redes obtenidos para el proyecto I.E. de Bohórquez y en el [Anexo F](#) los relacionados con el proyecto I.E. de Palmar de Varela.

4.2.11.2 Resultados del análisis cualitativo

A continuación, se relacionan los resultados obtenidos por cada institución:

4.2.11.2.1 Resultados del análisis cualitativo I.E. Palmar de Varela

Se identificaron 29 códigos agrupados en los 3 grupos de códigos, de la siguiente manera:

- Criterios de una experiencia exitosa: 17 códigos
- Indicadores de Buenas prácticas: 7 códigos
- Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva: 5 códigos.

Las agrupaciones de estos códigos se pueden apreciar en la tabla 2.

Sobre el grupo de códigos de Criterios de una experiencia exitosa, llamó la atención el código de Práctica enfocada a capacidades de los niños con discapacidad, que presentó la densidad más alta (vinculaciones con otros) y en enraizamiento más alto (veces que se cita en las respuestas), ver tabla 2. De esto, se infiere que una práctica enfocada a las capacidades de los

niños con discapacidad es un criterio fundamental de una experiencia exitosa en educación inclusiva; por lo anterior, la mayoría de los códigos forman parte de este, excepto el de: Participación e integración de los niños con discapacidad, que se entiende como una consecuencia de la implementación de todos los demás criterios.

Sobre el grupo de código de Indicadores de Buenas prácticas, resaltan los códigos de Participación de la familia y la comunidad y Educación inclusiva en niños con discapacidad, que, si bien no tienen una densidad considerable, el primero es clave para los demás indicadores y en el segundo conecta a la mayoría de los indicadores más simples, por ejemplo, une la participación en la práctica con el reconocimiento de la práctica en la institución.

Sobre el grupo de código de Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva, en general, todos los códigos son representativos, sin embargo, sobresale levemente (mayor densidad) el de Apoyo a docentes para superar dificultades presentadas.

A continuación, se relacionan los demás códigos agrupados:

Tabla 2.

Agrupación de Códigos del Proyecto I.E. Palmar de Varela

Grupos de Códigos	Código	Enraizamiento	Densidad
Criterios de una experiencia exitosa	Articulación con los lineamientos gubernamentales	2	1
	Caracterización inicial de los niños con discapacidad	1	1
	Diagnóstico médico en el sistema de salud de niños con discapacidad	1	1
	Lenguaje inclusivo en educación	1	1
	Liderazgo en las actividades docentes	1	1
	Lineamientos generales internos sobre la práctica inclusiva	2	2
	Metodologías consistentes con la práctica inclusiva	3	2
	Participación de actores externos	2	1
	Participación de la familia y comunidad	2	3
	Planificación de la práctica inclusiva	1	2

Grupos de Códigos	Código	Enraizamiento	Densidad
	* Práctica enfocada a capacidades de los niños con discapacidad	8	12
	Recurso humano	3	3
	Seguimiento y Evaluación de la práctica inclusiva	1	1
	Sensibilización a padres de familia y comunidad educativa	1	2
	Trabajo en equipo en actividades docentes	1	1
	Uso de las TIC's	1	1
	Participación e integración de los niños con discapacidad	2	4
	Confianza gradual en el proceso educativo	4	2
	Educación inclusiva en niños con discapacidad	1	3
	Participación e integración de los niños con discapacidad	2	4
Indicadores de Buenas prácticas	Promoción eficaz y no repitencia de grados	1	1
	Reconocimiento de la gestión institucional	1	1
	Participación de la familia y comunidad	2	3
	Sensibilización a padres de familia y a la comunidad educativa	1	2
	Accesibilidad al medio físico	1	1
Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva	Apoyo a docentes para superar dificultades presentadas	2	2
	Formación en educación inclusiva	4	1
	Recurso humano de apoyo	1	1
	Recursos materiales	2	1

Fuente: Parra Mercado, E. 2021

4.2.11.2.2 Resultados del análisis cualitativo I.E. BOHORQUEZ

Se identificaron 30 códigos agrupados en 3 grupos de códigos, de la siguiente manera:

- Criterios de una experiencia exitosa: 17 códigos
- Indicadores de Buenas prácticas: 6 códigos
- Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva: 7 códigos.

Las agrupaciones de estos códigos se pueden apreciar en la tabla 3.

Sobre el grupo de códigos de Criterios de una experiencia exitosa, al igual que en análisis de la I.E. Bohórquez, llamó la atención el código de Práctica enfocada a capacidades de los niños con discapacidad, que presentó la densidad más alta (vinculaciones con otros) y en

enraizamiento más alto (veces que se cita en las respuestas), ver Tabla 3. De esto, se infiere que una práctica enfocada a las capacidades de los niños con discapacidad, al igual que en análisis de la I.E. Palmar de Varela, es un criterio fundamental de una experiencia exitosa en educación inclusiva; por lo anterior, la mayoría de los códigos forman parte de este, excepto el de: Participación e integración de los niños con discapacidad, que se entiende como una consecuencia de la implementación de todos los demás criterios.

Sobre el grupo de código de Indicadores de Buenas prácticas, resaltan los códigos de Participación de la familia y la comunidad y Educación inclusiva en niños con discapacidad, que, si bien no tienen una densidad importante, del primero se derivan los demás indicadores y en el segundo conecta a la mayoría de los indicadores más simples, por ejemplo, una participación en la práctica con el reconocimiento de la práctica en la institución.

Sobre el grupo de código de Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva, en general, todos los códigos son representativos, sin embargo, sobresale levemente (mayor densidad) el de Apoyo a docentes para superar dificultades presentadas y el de Estimular la participación de los niños en la vida académica, según sus posibilidades.

A continuación, se relacionan los demás códigos agrupados:

Tabla 3.

Agrupación de Códigos del Proyecto I.E. Bohórquez

Grupos de Códigos	Código	Enraizamiento	Densidad
Criterios de una experiencia exitosa	Articulación con los lineamientos gubernamentales	1	2
	Caracterización inicial de los niños con discapacidad	2	1
	Diagnóstico médico en el sistema de salud de niños con discapacidad	1	1
	Lenguaje inclusivo en educación	1	1
	Lineamientos generales internos sobre la practica inclusiva	1	3

Grupos de Códigos	Código	Enraizamiento	Densidad
	Metodologías consistentes con la práctica inclusiva	2	1
	Participación de actores externos	1	2
	Participación de la familia y comunidad	1	3
	Práctica enfocada a capacidades de los niños con discapacidad	7	14
	Recurso humano	3	1
	Seguimiento y evaluación de la práctica inclusiva	2	2
	Sensibilización a padres de familia y comunidad educativa	6	2
	Uso de las TIC's	1	2
	Ajustes curriculares	2	4
	Participación e integración de los niños con discapacidad	1	4
	Retroalimentación sobre desarrollo de la práctica inclusiva	1	2
	Apoyo por parte de secretarías de educación	2	3
	Educación inclusiva en niños con discapacidad	3	3
	Participación e integración de los niños con discapacidad	1	4
Indicadores de Buenas prácticas	Promoción eficaz y no repitencia de grados	1	2
	Participación de la familia y comunidad	1	3
	Permanencia escolar de niños con discapacidad	1	3
	Sensibilización a padres de familia y a la comunidad educativa	6	2
	Accesibilidad al medio físico	1	1
	Apoyo a docentes para superar dificultades presentadas	2	3
	Formación en educación inclusiva	3	1
Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva	Recurso humano de apoyo	2	1
	Recursos materiales	2	1
	Apoyo psicológico	1	1
	Estimular la participación de niños con discapacidad en la vida académica, según sus posibilidades	2	2

Fuente: Parra Mercado, E. 2021

4.2.11.3 Comparación entre los resultados de las 2 instituciones

Con el propósito de identificar aspectos en común entre las 2 instituciones, se procedió a establecer la comparación de los grupos de códigos de cada una, ver Tabla 4.

Del ejercicio se pudo conocer que entre las 2 instituciones suman un total de 35 códigos únicos, de los cuales solo comparten 24, es decir que los códigos coincidentes representan el 60%. Por otro lado, se presentaron diferencias, es decir, códigos que no coincidían entre las instituciones lo que suponen posibles nuevos conocimientos para ambas, en la Tabla 4 se pueden identificar ya que, al lado del código, en la columna correspondiente a la otra institución, se observa el término “Sin información”. De estos nuevos conocimientos, la I.E. de Palmar de Varela aporta el 45% y la I.E. de Bohórquez el 55%. Como dato adicional sobre dichos conocimientos, el análisis por grupos de códigos, ver Figura 13, indica que la I.E. de Palmar de Varela, respecto del grupo de códigos de Criterios de una experiencia exitosa, aporta el 60%; sobre el grupo de códigos Indicadores de Buenas prácticas, aporta el 40%; y en relación con el grupo de códigos de Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva, aporta el 0%. Por otro lado, la I.E. de Bohórquez, respecto del grupo de códigos de Criterios de una experiencia exitosa, aporta el 50%; sobre el grupo de códigos Indicadores de Buenas prácticas, aporta el 17%; y en relación con el grupo de códigos de Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva, aporta el 33%.

Tabla 4.

Comparación de los Grupos de Códigos de cada institución

Grupos de códigos	I.E. Palmar	I.E. Bohórquez
Criterios de una experiencia exitosa	Articulación con los lineamientos gubernamentales	Articulación con los lineamientos gubernamentales
	Caracterización inicial de los niños con discapacidad	Caracterización inicial de los niños con discapacidad
	Diagnóstico médico en el sistema de salud de niños con discapacidad	Diagnóstico médico en el sistema de salud de niños con discapacidad

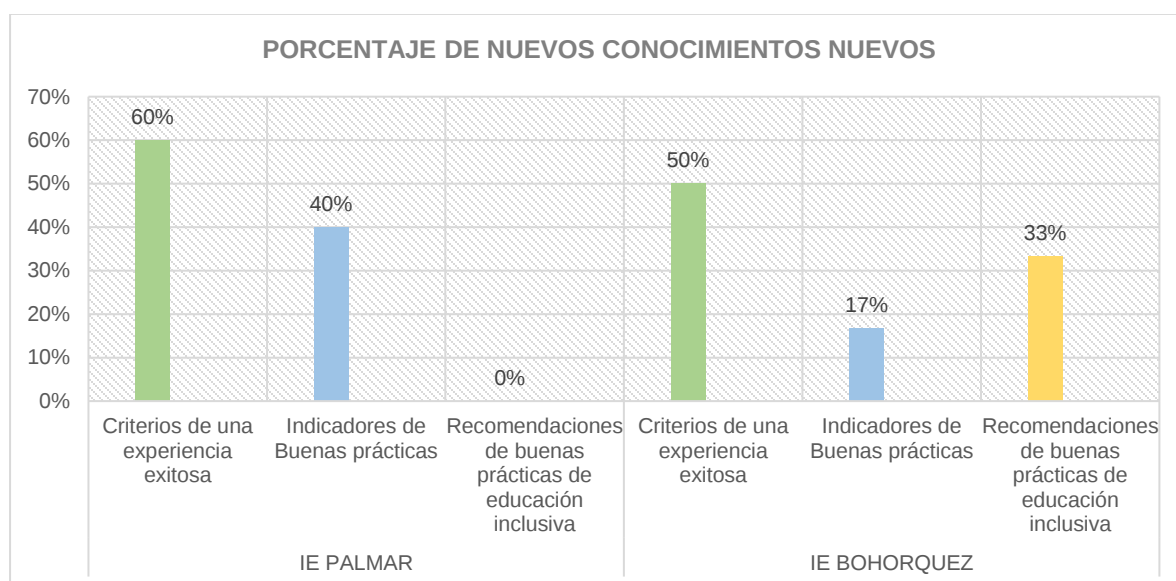
Grupos de códigos	I.E. Palmar	I.E. Bohórquez
	Lenguaje inclusivo en educación	Lenguaje inclusivo en educación
	Liderazgo en las actividades docentes	Sin información
	Lineamientos generales internos sobre la práctica inclusiva	Lineamientos generales internos sobre la práctica inclusiva
	Metodologías consistentes con la práctica inclusiva	Metodologías consistentes con la práctica inclusiva
	Participación de actores externos	Participación de actores externos
	Participación de la familia y comunidad	Participación de la familia y comunidad
	Planificación de la práctica inclusiva	Sin información
	Práctica enfocada a capacidades de los niños con discapacidad	Práctica enfocada a capacidades de los niños con discapacidad
	Recurso humano	Recurso humano
	Seguimiento y Evaluación de la práctica inclusiva	Seguimiento y Evaluación de la práctica inclusiva
	Sensibilización a padres de familia y comunidad educativa	Sensibilización a padres de familia y comunidad educativa
	Trabajo en equipo en actividades docentes	Sin información
	Sin información	Ajustes curriculares
	Uso de las TIC's	Uso de las TIC's
	Sin información	Apoyo por parte de secretarías de educación
	Participación e integración de los niños con discapacidad	Participación e integración de los niños con discapacidad
	Sin información	Retroalimentación sobre desarrollo de la práctica inclusiva
Indicadores de Buenas prácticas	Confianza gradual en el proceso educativo	Sin información
	Educación inclusiva en niños con discapacidad	Educación inclusiva en niños con discapacidad
	Participación e integración de los niños con discapacidad	Participación e integración de los niños con discapacidad
	Promoción eficaz y no repitencia de grados	Promoción eficaz y no repitencia de grados
	Reconocimiento de la gestión institucional	Sin información
	Participación de la familia y comunidad	Participación de la familia y comunidad
	Sin información	Permanencia escolar de niños con discapacidad
Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva	Sensibilización a padres de familia y a la comunidad educativa	Sensibilización a padres de familia y a la comunidad educativa

Grupos de códigos	I.E. Palmar	I.E. Bohórquez
	Accesibilidad al medio físico	Accesibilidad al medio físico
	Apoyo a docentes para superar dificultades presentadas	Apoyo a docentes para superar dificultades presentadas
	Formación en educación inclusiva	Formación en educación inclusiva
	Recurso humano de apoyo	Recurso humano de apoyo
	Recursos materiales	Recursos materiales
	Sin información	Apoyo psicológico
	Sin información	Estimular la participación de niños con discapacidad en la vida académica, según sus posibilidades

Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

Figura 13.

Porcentaje de Nuevos Conocimientos Nuevos por Grupos de Códigos e Institución



Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

4.2.12 Resultado general del análisis cuantitativo y cualitativo

Para el desarrollo de este numeral, se consideraron los resultados del análisis cuantitativo correspondiente de la figura 11, que contempla los criterios asociados a instituciones con puntajes iguales o menores de 70, y respecto del análisis cualitativo la tabla 3,

que compara los Grupos de Códigos de cada institución. Una vez identificados los criterios relevantes en la figura 11 se procedió a asociar los códigos, cuyo desarrollo, podría contribuir significativamente a mejorar el desempeño del criterio. Los criterios identificados y los códigos asociados se presentan a continuación:

Criterio de Replicabilidad y transferibilidad: desde al análisis cualitativo, se identificaron los siguientes códigos (conceptos generales):

1. Apoyo por parte de secretarías de educación
2. Articulación con los lineamientos gubernamentales
3. Liderazgo en las actividades docentes
4. Lineamientos generales internos sobre la práctica inclusiva
5. Metodologías consistentes con la práctica inclusiva
6. Participación de actores externos
7. Planificación de la práctica inclusiva
8. Sensibilización a padres de familia y a la comunidad educativa
9. Trabajo en equipo en actividades docentes
10. Uso de las TIC's

Criterio de Fundamentación: desde al análisis cualitativo, se identificaron los siguientes códigos (conceptos generales):

1. Articulación con los lineamientos gubernamentales
2. Caracterización inicial de los niños con discapacidad
3. Diagnóstico médico en el sistema de salud de niños con discapacidad
4. Lineamientos generales internos sobre la práctica inclusiva
5. Planificación de la práctica inclusiva
6. Participación de la familia y comunidad educativa

Criterio de Innovación: desde el análisis cualitativo, se identificaron los siguientes códigos (conceptos generales), que corresponden a los posibles nuevos conocimientos que aportó cada una de las 2 instituciones objeto del estudio cualitativo:

1. Ajustes curriculares
2. Apoyo por parte de secretarías de educación
3. Apoyo psicológico
4. Confianza gradual en el proceso educativo
5. Estimular la participación de niños con discapacidad en la vida académica, según sus posibilidades
6. Liderazgo en las actividades docentes
7. Permanencia escolar de niños con discapacidad
8. Planificación de la práctica inclusiva
9. Reconocimiento de la gestión institucional
10. Retroalimentación sobre desarrollo de la práctica inclusiva
11. Trabajo en equipo en actividades docentes

Estos posibles nuevos conocimientos, serán abordados en el siguiente apartado.

4.3 Innovar en procesos de educación inclusiva que surgen de las buenas prácticas de inclusión en básica primaria del Departamento del Atlántico.

Para dar respuesta a este objetivo se consideraron los resultados del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos; en tal sentido, lo contemplado en el numeral 5.4, del presente proyecto, respecto del criterio de Innovación. A continuación, se relacionan los nuevos conocimientos que se identificaron entre ambas instituciones:

Ajustes curriculares

Apoyo por parte de secretarías de educación

Apoyo psicológico

Confianza gradual en el proceso educativo

Estimular la participación de niños con discapacidad en la vida académica, según sus posibilidades

Liderazgo en las actividades docentes

Permanencia escolar de niños con discapacidad

Planificación de la práctica inclusiva

Reconocimiento de la gestión institucional

Retroalimentación sobre desarrollo de la práctica inclusiva

Trabajo en equipo en actividades docentes.

4.4 Creación de una red de apoyo en el Departamento del Atlántico sobre educación inclusiva.

El presente objetivo se desarrolló a partir de los conceptos teóricos de los autores Cívís-Zaragoza (2015), Vásquez-Orjuela (2015), Poggi (2011), Rodríguez Cárdenas (2012), Arenas (2013), de Muntaner, Roselló y De La Iglesia (2016), Muñoz y Rodríguez (2020) revisados para la fundamentación teórica del presente proyecto. Debido a la pandemia por Covid-19, durante el desarrollo de la recolección de la información del presente proyecto se contó con poca participación de las instituciones educativas del listado entregado por secretaría de educación, por lo tanto, no se pudo crear la red de apoyo, pero se esbozan los elementos teóricos para su creación.

4.4.1 Etapas para el funcionamiento de la red de apoyo en inclusión educativa

4.4.2 Planificación

Planificación del diseño de las responsabilidades de los representantes de cada miembro de la red de acuerdo con las metas establecidas. Para esta red se propone:

4.4.2.1. Propósitos

El propósito de la red es brindar apoyo a las instituciones educativas del departamento del Atlántico, para que compartan la información relacionada con sus prácticas inclusivas con niños con discapacidad y mejorar en estas.

laboral.

4.4.3. Creación de un comité de trabajo

Este comité estará conformado por las instituciones educativas técnica comercial Palmar de Varela y la institución educativa de Bohórquez, se debe escoger los representantes y se propone que sean 4 docentes de cada institución, dos directivos docentes y 4 padres de familia de cada institución con hijos con discapacidad. Se propone cuatro líneas de trabajo las cuales resultan del análisis realizado en este proyecto:

- Articulación con los lineamientos gubernamentales
- Uso de las TIC
- Formación en educación inclusiva de la comunidad educativa
- Apoyo psicológico
- Se propone que el comité realice evaluación y seguimiento a las acciones

4.4.4. Distribución y asignación de funciones

Distribuir funciones y tareas con sus responsables.

4.4.5. Organización Jerárquica

Determinar las interrelaciones entre los componentes y reparto del poder de una manera horizontal. Se debe contar con transparencia, negociación de posturas

4.4.6. *Coordinación y toma de decisiones*

Utilizar los canales de comunicación para coordinar las acciones y para la toma de decisiones que permitan la autonomía y respeto a la diferencia. Tener en cuenta todos los análisis y propuestas.

4.4.7. *Evaluación*

La evaluación debe ser de acuerdo con los objetivos propuestos

4.4.8. *Acuerdos de cooperación*

Para crear y compartir conocimiento, importante para la modificación de los cambios institucionales necesarios, integrar los valores con los demás y abrirse al cambio y a la innovación. Para esta red se propone realizar un acuerdo para integrar los indicadores para identificar buenas prácticas de inclusión educativa, los criterios para definir una experiencia exitosa y para las recomendaciones para una buena práctica en el departamento del Atlántico.

4.4.4 *Principios que determinan la madurez o calidad de una red socioeducativa*

Proximidad

La red debe responder a las necesidades reales del territorio; es decir reconocimiento del propio entorno. En este caso se debe responder a las necesidades de los municipios de Bohórquez y Palmar de Varela.

Transversalidad

Aproximar los intereses individuales hacia un interés común, es decir integrar las acciones de las instituciones que conforman la red. Se propone para esta red integrar los indicadores para identificar buenas prácticas de inclusión educativa, los criterios para definir

una experiencia exitosa y para las recomendaciones para una buena práctica en el departamento del Atlántico

Horizontalidad

Se refiere a la estructura, organización y formalización de la red se hace de manera transversal para establecer la visión integral y la acción conjunta de acuerdo con las necesidades, objetivos, plan de trabajo y metodología a utilizar.

Corresponsabilidad

Se refiere a la colaboración de todos los miembros de la red, promoviendo los mismos intereses. Cada actor de la red tendrá sus responsabilidades y será a través de la red que se construye el trabajo conjunto y el compromiso compartido. Se establece el convenio para la cooperación de la red de apoyo de la institución educativa Bohórquez y la institución educativa técnica comercial de Palmar de Varela.

Colaboración

Se refiere a la relación entre los actores y las instituciones que conforman la red. Para dar respuestas conjuntas frente a una situación.

Proactividad y proyección

Se refiere a la planificación estratégica para la actuación preventiva frente a posibles problemas para una optimización en la obtención de resultados y evaluación de estos para la mejora continua.

En el [Anexo C](#), se propone un modelo de convenio para establecer los compromisos que permitan la creación de una Red de Apoyo en educación Inclusiva, en el departamento del Atlántico; iniciativa que se podría empezar entre las 2 instituciones con mejor valoración que hicieron parte del estudio.

4.5 Discusiones.

En Colombia el ministerio de educación nacional establece lineamientos para la identificación, evaluación y sistematización de buenas prácticas en las instituciones educativas a partir de la guía 28 del año 2007.

Ésta guía contempla criterios de identificación de buenas prácticas cómo son fundamentación, pertinencia, consistencia, madurez, empoderamiento de actores, evaluación y seguimiento, resultados e impacto, replicabilidad y transferibilidad, sostenibilidad e innovación.

Al analizar experiencias significativas de buenas prácticas de educación inclusiva en básica primaria en el Departamento del Atlántico, de acuerdo a los criterios de la guía 28 del MEN, que permiten identificar y evaluar una buena práctica y al análisis cualitativo desarrollado en el presente proyecto, se identifica que la institución educativa técnica comercial de Palmar de Varela y la institución educativa de Bohórquez , describen procesos de educación inclusiva en niños con discapacidad desde hace más de dos años; alineados con las políticas inclusivas departamentales, sus prácticas benefician a la niños con discapacidad a través de la caracterización de los niños y registro en el SIMAC , la comunidad educativa ha sido capacitada en educación inclusiva, situación que ha generado el cambio de perspectivas del rol docente al ajustar sus estrategias pedagógicas a las características del estudiante discapacitado y no sentir temor de estar en el salón de clases con niños con discapacidad, ha generado cambios en el respeto y aceptación de los estudiantes al aceptar , ayudar y acompañar en el proceso educativo a los niños con discapacidad, ha permitido que los padres de familia acepten el diagnóstico y las dificultades que presentan sus hijos, su acompañamiento y el reconocimiento local de éstas dos instituciones, al aceptar niños con cualquier tipo de discapacidad. Lo anterior muestra que de acuerdo a los criterios de la guía 28

del MEN es una práctica fundamentada, pertinente, madura y con empoderamiento de los actores involucrados en la educación de niños con discapacidad.

Sin embargo, no ha sido posible verificar los ajustes curriculares que las instituciones mencionan han realizado para adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades de los niños con discapacidad de básica primaria; no se conocen documentos donde se contemple un enfoque conceptual claro con relación a los elementos de implementación, como lo son procesos e instrumentos diseñados y ejecutados para su desarrollo. De igual manera, los mecanismos de evaluación e instrumentos de evaluación de la práctica son mencionados, pero no se logran evidenciar y los resultados a pesar que muestran ser positivos a simple vista no cuentan con indicadores que sustenten los avances y oportunidades de mejora; situaciones que muestran debilidad en los procesos de resultados e impactos demostrables.

Es por esto que no se pueden considerar como buenas prácticas de educación inclusiva en el departamento del Atlántico; sin negar su esfuerzo en el trabajo que vienen realizando por consolidarse como instituciones inclusivas.

Mitchell (2010), y Shaddock y cols. (2009), manifestaron que era necesaria una mayor responsabilidad por los resultados del aprendizaje de los alumnos con discapacidad y la adopción de políticas basadas en datos científicos para sustentar el desarrollo del servicio, y que los datos y los hechos y no la convicción ni la ideología, son los aspectos fundamentales que se deben considerar; situación que no se aleja de la realidad de la información encontrada en este proyecto, donde se observa que las practicas con niños con discapacidad no contemplan datos demostrables que permitan identificar y valorar una buena práctica.

Las prácticas descritas no sirven de referente para la innovación educativa, ya que no presentan elementos nuevos frente a experiencias precedentes.

En cuanto a la creación de una red de apoyo de educación inclusiva, se observa que estas dos instituciones (I.E. Palmar de Varela y la I.E. de Bohórquez) pueden iniciar una red de apoyo para aquellas instituciones que están empezando con procesos de inclusión en niños con discapacidad cómo lo son la institución educativa Martillo, Institución Jhon F. Kennedy y la institución Juan Victoriano Padilla; donde se intercambien los adelantos que como institución han logrado en los procesos de educación inclusiva. Igualmente, las instituciones (12) focalizadas por la secretaría de educación departamental en educación inclusiva que no participaron del estudio pueden hacer parte de esta red para fortalecer sus prácticas educativas con niños con discapacidad atendiendo los objetivos del plan departamental 2020-2023 de aumentar la oferta educativa para el colectivo con discapacidad; se convierte en un gran reto para la educación en el departamento del Atlántico, porque se observa desmotivación y falta de respuesta de las instituciones departamentales en participar en procesos de investigación, cómo sucedió en este proyecto, en un primer intento se envía la propuesta por correo electrónico, sin respuesta alguna; situación que limitó el inicio, desarrollo y finalización de cada etapa propuesta de este proyecto. La pandemia Covid-19 y la virtualidad también fueron limitantes, ya que al no poder visitar las instituciones educativas se procedió a contactarlas vía telefónica en algunos casos con respuestas en otro sin respuesta.

Es por esto que se deben realizar investigaciones apoyadas por los entes territoriales y gubernamentales, instituciones de educación superior y alianzas con entidades privadas para la creación de redes de apoyo que impulsen y apoyen la educación de niños con discapacidad en todos los niveles de educación logrando una educación inclusiva que lleve a la innovación educativa.

4.6 Conclusiones

- La combinación de los análisis de datos cuantitativos y cualitativos permitió la obtención de posibles nuevos conocimientos, que comportan el componente de innovación de la propuesta.
- Para las dos instituciones que obtuvieron un mayor puntaje en la identificación de criterios de buenas prácticas en niños con discapacidad la formación docente, los ajustes curriculares, la sensibilización a padres de familia y a la comunidad educativa, la accesibilidad al medio físico y los recursos materiales son claves para los procesos de educación inclusiva.
- Para las dos instituciones objeto de estudio son pertinentes el cumplimiento de los siguientes aspectos para establecer una buena práctica en educación inclusiva: articulación con los lineamientos gubernamentales, apoyo por parte de secretarías de educación, caracterización inicial de los niños con discapacidad, diagnóstico médico en el sistema de salud de niños con discapacidad, metodologías consistentes con la práctica inclusiva, planificación de la práctica inclusiva, uso de las tic's, ajustes curriculares, confianza gradual en el proceso educativo, retroalimentación sobre desarrollo de la práctica inclusiva.
- La constitución de una red de apoyo interinstitucional en educación inclusiva en el departamento del Atlántico es un componente innovador y necesario para fortalecer el servicio educativo orientado a niños con discapacidad.

4.7 Recomendaciones

- Documentar y controlar la información relacionada con las prácticas de educación inclusiva de las instituciones.
- Estudios de investigación donde se ahonde sobre las redes de apoyo en el departamento del Atlántico.
- Divulgar los resultados de las buenas prácticas en educación inclusiva, con el apoyo de las secretarías de educación departamental.
- Implementar, por parte de los entes gubernamentales, un programa de estímulos y reconocimientos de buenas prácticas de educación inclusiva en las instituciones del departamento del Atlántico.
- Implementar, por parte de los entes gubernamentales, un programa de formación continua en educación inclusiva con niños con discapacidad, orientada a los docentes del departamento del Atlántico.
- Implementar proceso de auditorías internas y externas para verificar el desarrollo de la práctica.

Referencias

- Sanahuja, A., Moliner, L., & Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, 9(1), 125-143. Obtenido de <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- 1994, L. 1. (1994). Ley General de la Educación .
- Arenas, F., & Sandoval Sáenz, M. (2013). Procesos de Flexibilización y Diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 147-157.
- Arenas, F., & Saenz, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 147-15.
- Beltran-Villamizar, Y. I., Martínez- Fuentes, Y. L., & Vargas- Beltran, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educacion. Educacion*, 62-75.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Italo Calvino*. Caracas: Federación internacional de fe y alegría.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. *Revista Educacion Inclusiva*, 77-89.
- Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 1-6.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. 1-22.
- Cardenas, D., & Bernal, M. (2012). Exploración de la experiencia de empoderamiento en personas con discapacidad física integradas al aula regular. *Psicogente*, 153-167.
- Civís Zaragoza, M., & Longás Mayayo, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educacion XX1*, 213-236.
- Constitución política de Colombia . (1991). Constitución política de Colombia .
- Crosso, C. (2009). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de educacion inclusiva*, 79-95.
- Del Valle Sanz, I., Soler Casañ, M., & Parra Camacho, D. (2017). Estudio sobre la influencia de las prácticas educativas no inclusivas y el fracaso escolar. *Calidad de vida y Salud*, 10(2), 92-110. Obtenido de <http://revistacdvs.uffo.edu.ar>

- Díaz Haydar , O., & Franco Media, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico . *Zona Proxima*, 12-39.
- Díaz Haydar, O., & Franco Media, F. (Enero-Junio de 2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico. *Zona Próxima*(12), 12-39.
- Figuerola Céspedes, I., Sepúlveda Guajardo, G., Soto Cárcamo , J., & Yañez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Revista de investigación educativa latinoamericana*, 57(1), 1-15.
doi:10.7764/PEL.57.1.2020.1
- Flórez Romero , R., Moreno Angarita , M., Bermúdez , G. I., & Cuervo , G. C. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Fonoaudiología Iberoamericana*, 11-24.
- Florez Romero, R., Moreno Angarita , M., Bermudez, G. I., & Cuervo, G. C. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Fonoaudiología Iberoamericana*, 11-24.
- Fundación Compartir. (2019). Guía de postulación. Bogotá .
- Fundacion Compartir, Fundacion Saldarriaga Concha. (Octubre de 2013). Guía de indicadores de práctica pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad. Colombia .
- Hurtado Lozano , L., & Agudelo Martínez, A. (2014). Inclusión Educativa de las personas con Discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Hurtado Lozano, L. T., & Agudelo Martínez , M. A. (2014). Inclusión Educativa de las personas con Discapacidad en Colombia . *CES Movimiento y Salud* , 45-55.
- Hurtado Lozano, L. T., & Agudelo Martinez, M. A. (2014). Inclusión Educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. Recuperado el 2019
- Jara Holliday, Ó. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ámbitos.
- MEN . (2008). Las rutas del saber.Experiencias significativas que transforman la vida escolar . *Orientaciones para autores de experiencias y establecimientos educativos*.
- MEN. (2007). Aprendizajes para mejorar. *Guía para la gestión de buenas prácticas*. Qualificar Ltda.
- MEN. (2007). Buenas prácticas en gestión. *Una construcción colectiva por el mejoramiento integral de la gestión educativa. Sistema educativo local de Armenia*.
- MEN. (2010). Gestión del Conocimiento Institucional. *Construcción de buenas prácticas. Plan de Incentivos*. Imprenta nacional de Colombia.

- MEN. (2017). *Buenas prácticas educativas exitosas y/o innovadoras*. Bogota: Ministerio de educación.
- MEN. (2017). Decreto 1421.
- MEN. (2017). Decreto 1421 de 2017.
- Muntaner Guasp , J., Roselló Ramón, M., & Iglesia Mayol, b. D. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *34*(1), 31-50. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz Moreno , J., & Rodríguez Gómez , D. (Enero-Junio de 2020). La Experiencia De Una Red De Apoyo A La Gestión Educativa En El Contexto Iberoamericano. *Educación y futuro digital* (20), 59-73. Recuperado el Marzo de 2021
- Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Relaces*, 68-80.
- Organizacion Mundial de la salud . (2011). *Informe Mundial sobre la discapacidad* . Ginebra.
- Padilla Muñoz , A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 672-699.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusion educativa de personas con discapacidad. *Squiat*, 40(4), 671-699.
- Poggi, M. (2011). Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. *Educación IIPE-Unesco*, 3-23.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol del docente. *Educación en contexto, III*.
- Rodriguez Cardenas, D. E., & Gonzalez Bernal, M. R. (Junio de 2012). Exploración de la experiencia de empoderamiento en personas con discapacidad física integradas al aula regular. *Psicogente*, 153-167.
- Rodriguez Cardenas, D. E., & Gonzalez Bernal, M. R. (Junio de 2012). EXPLORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE EMPODERAMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA INTEGRADAS AL AULA REGULAR. *Psicogente*, 153-167.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. (2013). INCLUSIÓN COMO CLAVE DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS: REVISION TEORICA. *Revista española de orientacion y psicopedagogía*, 24(2), 24-36. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- Serrano Ruiz , C. P., Ramirez Ramirez, C., Abril Miranda , J. P., Ramón Camargo , L. V., Guerra Urquijo, L. Y., & Clavijo Gonzalez , N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Discapacidad y Barreras Contextuales*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educacion Educacion*, 45-61.
- Vasquez-Orjuela, D. (Enero-Abril de 2015). Politicas de Inlcusión Educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación Educación*, 18(1), 45-61.

Villamizar, B. (Enero-Abril de 2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ.Educ*, 18(1), 62-75. Recuperado el Mayo de 2019

ANEXO A

Cuestionario para la Identificación de buenas prácticas de educación inclusiva de niños con discapacidad según la Guía 28 del MEN

Nombre de la institución:

Municipio:

Departamento:

Coordinador(es) (nombre completo de quien lidera o coordina los procesos de inclusión en la Institución):

Responda las siguientes preguntas las cuales permiten identificar buenas prácticas de educación inclusiva con niños con discapacidad de acuerdo con los criterios de la guía 28; guía para la gestión de buenas prácticas del MEN (2007)

Marque con una x si o no y justifique su respuesta en el espacio recomendado

Criterios	Preguntas	Respuestas		Justificación /Evidencia
		Si	No	
Fundamentación	¿La práctica responde a las prioridades del plan de desarrollo estratégico del departamento del Atlántico?			
	¿Contribuye al logro de los objetivos y metas que éste propone?			
Pertinencia	¿Integra las características y necesidades particulares de niños discapacitados?			
Consistencia	¿Tiene un enfoque conceptual que se relaciona con los procesos e instrumentos que maneja?			
	¿Los procesos y procedimientos forman parte de la cultura organizacional?			
	¿La estructura de la institución educativa se ha ajustado para incorporar la práctica?			
Madurez	¿La implementación de la práctica tiene dos años?			
	¿Existen mecanismos de mejora continua?			
Empoderamiento de actores	¿tiene estrategias que permiten que la comunidad educativa apropie los conocimientos, métodos e instrumentos de la experiencia para que puedan implementarla autónomamente?			
	¿Se desarrolla a través de alianzas y aportes de diferentes organizaciones privadas o comunitarias?			
Evaluación y Seguimiento	¿Cuenta con mecanismos continuos de seguimiento a los procesos y recursos?			
	¿Sus resultados se evalúan periódicamente a través de indicadores?			
Resultados e Impacto	¿Evidencia resultados con una tendencia positiva y sostenida?			
	¿Ha producido impactos demostrables?			
	¿Contribuye a solucionar la problemática (inclusión de niños con discapacidad)?			
	¿Aporta al cumplimiento de los objetivos estratégicos y metas de la institución?			
Replicabilidad/transferibilidad	¿La práctica cuenta con mecanismos e instrumentos que permiten a otras organizaciones ajustar y adaptar la experiencia?			
	¿Ha sido replicada con resultados positivos en otras organizaciones?			
Sostenibilidad	¿Cuenta con condiciones políticas, técnicas, humanas, financieras y tecnológicas que aseguran su continuidad en el tiempo?			

Innovación	¿Ha creado o adaptado un modelo novedoso para abordar educación inclusiva con niños con discapacidad?			
	¿Ha generado alternativas diferentes a las tradicionales para gestionar proyectos?			

ANEXO B

Entrevista para la Identificación de buenas prácticas de educación inclusiva de niños con discapacidad

Nombre de la institución:

Municipio:

Departamento:

Nombre del entrevistado:

Cargo en la Institución:

Fecha de diligenciamiento:

Instrucción:

La presente entrevista hace parte de los instrumentos de recolección de información, para el proyecto de investigación: buenas prácticas de educación inclusiva en niños con discapacidad en básica primaria del departamento del Atlántico como referente para la innovación educativa, proyecto desarrollado en el marco de la maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar.

A continuación, encontrará preguntas enfocadas a la identificación de buenas prácticas de educación inclusiva de niños con discapacidad.

La información consignada tiene fines académicos y no será divulgada sin autorización de la institución educativa.

Responda las siguientes preguntas:

Categoría de análisis	Preguntas
1. Problema o situación que originó la experiencia	1. Puede usted describir la buena práctica educativa para la inclusión de niños con discapacidad 2. Cuáles fueron las razones que motivaron la formulación y ejecución de la práctica? 3. Se partió de un diagnóstico para formularla y ejecutarla
2. Objetivo	4. Cuáles son los objetivos de la práctica?
3. Articulación con el plan sectorial de educación	5. Explique cómo se articula la práctica educativa con los objetivos estratégicos del plan de desarrollo de educación del departamento 6. Puede mencionar a cuál de ellos beneficia la práctica
4. Enfoque teórico que la orienta	7. Puede mencionar los referentes teóricos que la orientaron?
5. Estrategias y actividades	8. Por favor mencione las estrategias, acciones y actividades que se desarrollan en la práctica
6. Desarrollo de la práctica	9. Describa las fases o etapas de la práctica
7. Actores	10. Quiénes son los actores que participan en esta práctica 11. Cuál es el rol que tiene cada uno de ellos?
8. Recursos humanos	12. Para el desarrollo de la práctica cuáles fueron las personas que la institución tuvo que conseguir o contratar? 13. Mencione por favor sus perfiles, cargos y funciones
9. Operadores	14. La práctica contó con operadores externos como empresas u organizaciones?
10. Alianzas	15. La práctica contó con alianzas externas? Puede explicar quienes fueron, los recursos que invirtieron y su rol en la práctica

11. Evaluación	16. Describa las estrategias, mecanismos e instrumentos utilizados para evaluar y hacer seguimiento a la experiencia.
-----------------------	--

ANEXO C

Balance de la práctica

Nombre de la institución:

Municipio:

Departamento:

Nombre del entrevistado:

Fecha de diligenciamiento:

Instrucción:

Este grupo focal hace parte de los instrumentos de recolección de información, para el proyecto de investigación: buenas prácticas de educación inclusiva en niños con discapacidad en básica primaria del departamento del Atlántico como referente para la innovación educativa, proyecto desarrollado en el marco de la maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar.

A continuación, encontrará preguntas enfocadas a la identificación de buenas prácticas de educación inclusiva de niños con discapacidad.

La información consignada tiene fines académicos y no será divulgada sin autorización de la institución educativa.

Responda las siguientes preguntas

Categorías de Análisis	Preguntas
1) Factores que facilitan la implementación de la práctica	1) Cuáles son los elementos o factores que han facilitado el desarrollo de la práctica y que favorecen su sostenibilidad? 2) Puede indicar los factores que dificultan su implementación? 3) Por favor indique cuáles han sido las dificultades encontradas? 4) Indique las estrategias aplicadas para resolverlas
2) Resultados	1) Cuáles han sido los principales resultados obtenidos con la experiencia? 2) Puede realizar una comparación entre la situación actual con la inicial? Nota: En lo posible, utilice indicadores que den cuenta de los resultados. Adjunte documentos que permitan observarlos
3) Impacto Social	1) Puede describir los efectos o transformaciones que ha producido la experiencia entre la población beneficiaria, en la entidad o en otras organizaciones? (municipales, departamentales o nacionales)
4) Aprendizajes	1) Por favor indique cuáles son los principales aprendizajes que se han desarrollado con la experiencia en la entidad.
5) Acciones futuras	1) ¿Cuáles son las estrategias y actividades de la experiencia que se planean para el futuro?
6) Mecanismo e instrumentos que permiten replicar la práctica	Marque una X en la casilla correspondiente, si la experiencia cuenta con: 1) Metodología definida y documentada 2) Materiales e instrumentos de apoyo para la ejecución 3) Manuales o guías 4) procesos de capacitación sobre la metodología y el uso de materiales

ANEXO D

Figura 14.

Fotografía sobre entrega de cuestionario en IE Sabanagrande



Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

Figura 15.

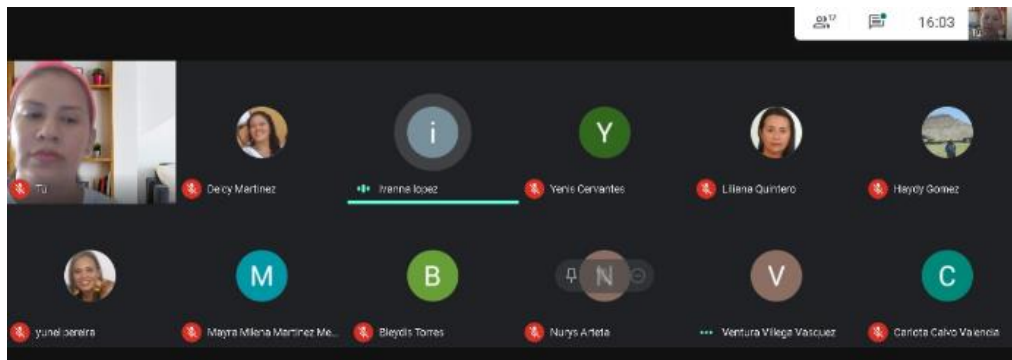
Socialización del proyecto en IE Martillo



Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

Figura 16.

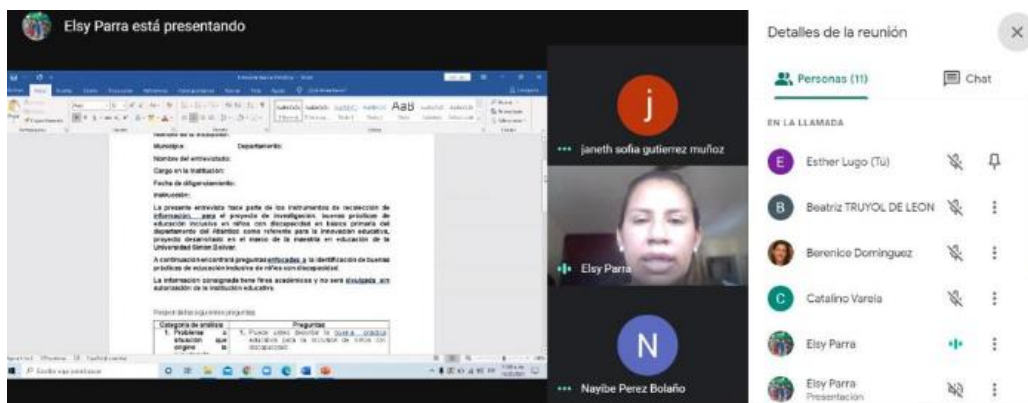
Sesión virtual en IE Bohórquez



Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

Figura 17.

Sesión virtual IE Palmar de Varela

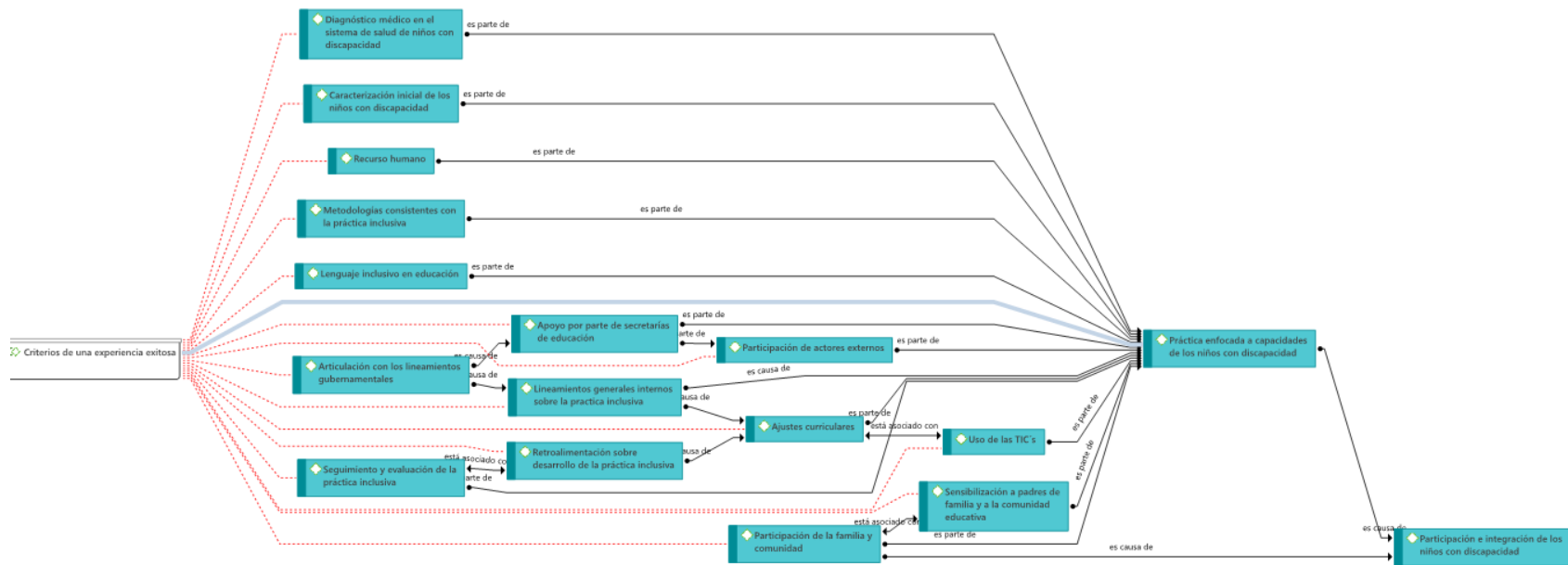


Fuente: Parra Mercado, E. 2021.

ANEXO E

Figura 18.

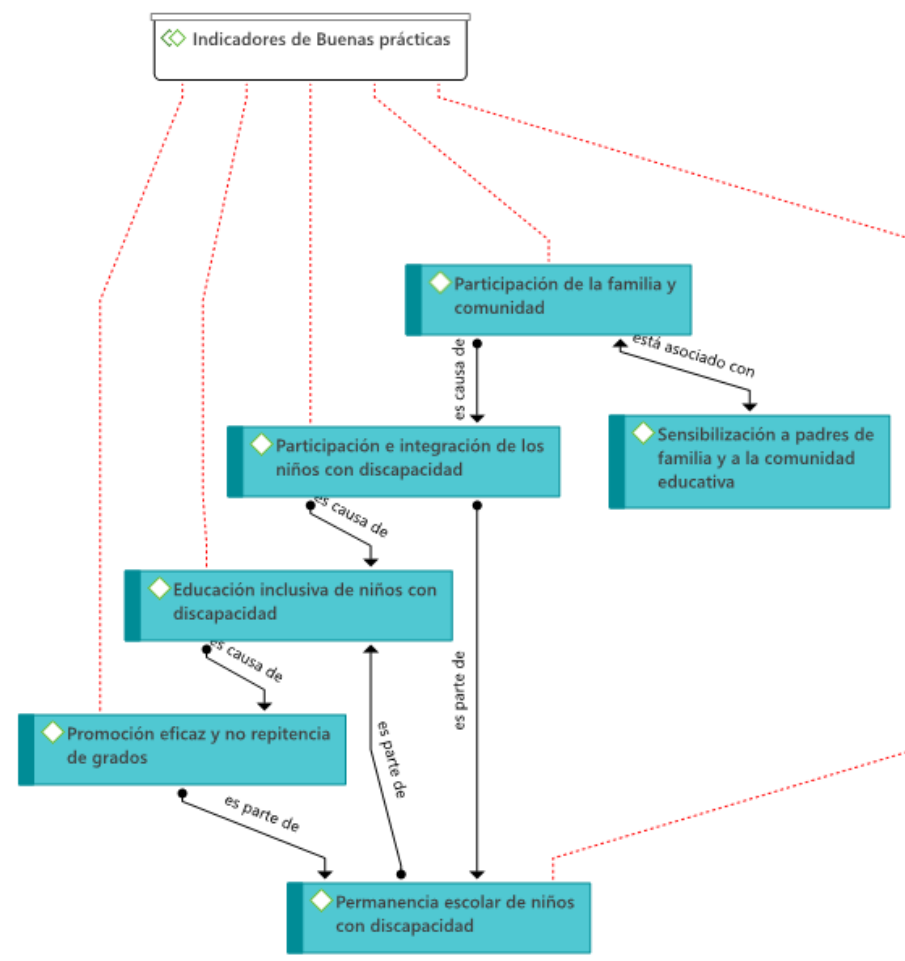
Gráfico de Red Atlas.ti -Criterios de una experiencia exitosa – I.E. Bórquez



Fuente: herramienta Atlas.Ti

Figura 19.

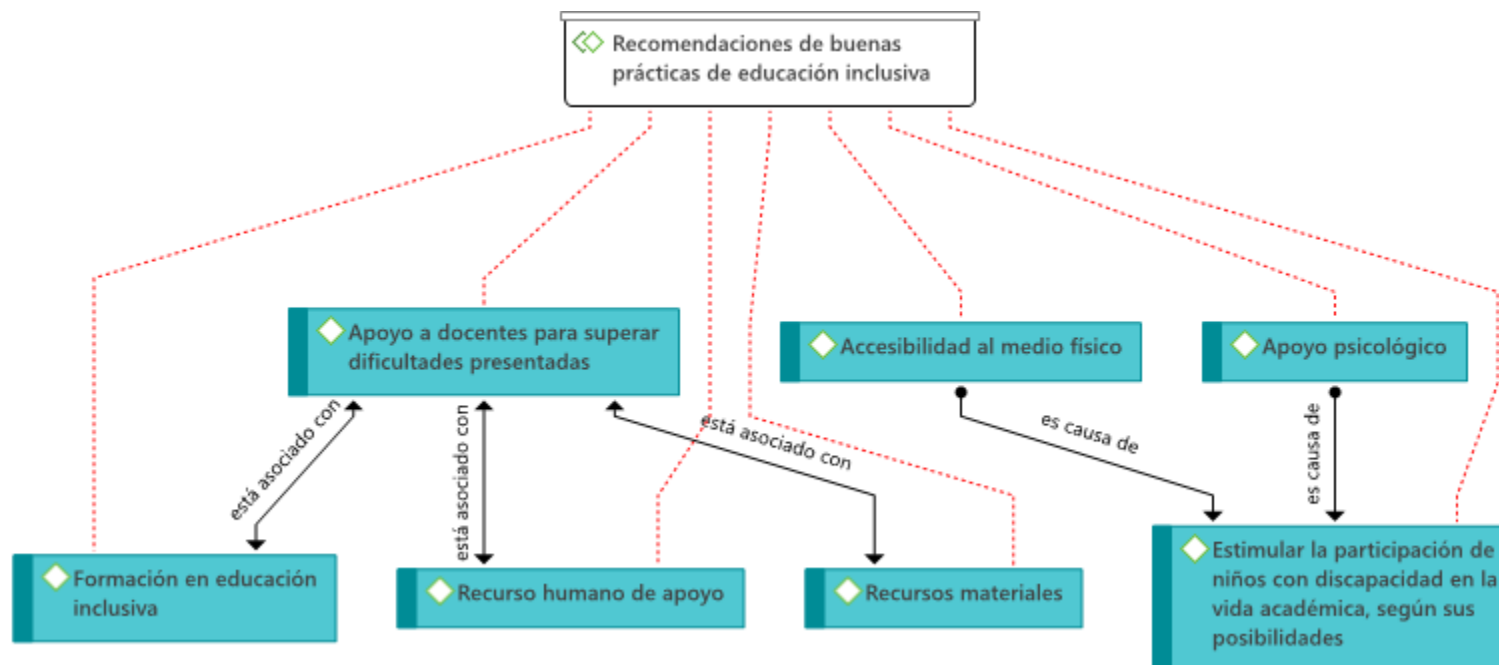
Gráfico de Red Atlas.ti -Indicadores de Buenas Prácticas – I.E. Bórquez



Fuente: herramienta Atlas.Ti

Figura 20.

Gráfico de Red Atlas.ti - Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva– I.E. Bórquez

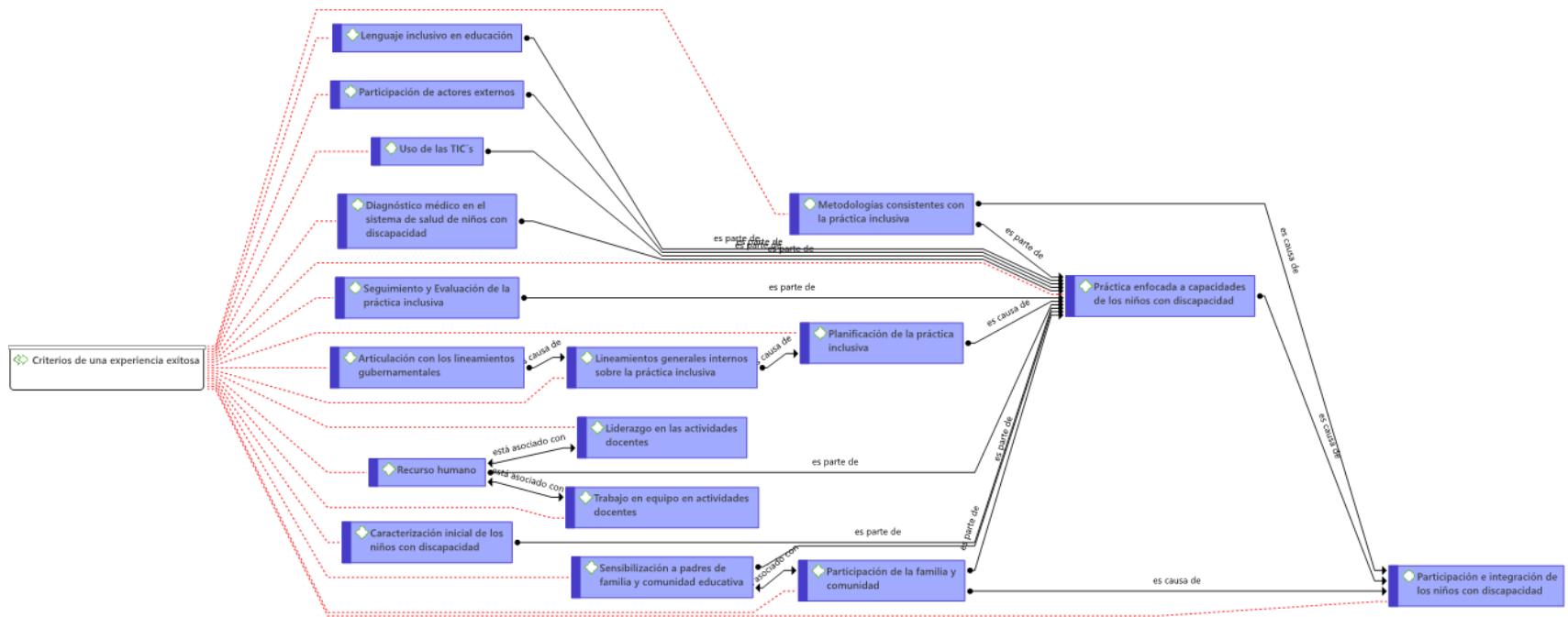


Fuente: herramienta Atlas.Ti

ANEXO F

Figura 21.

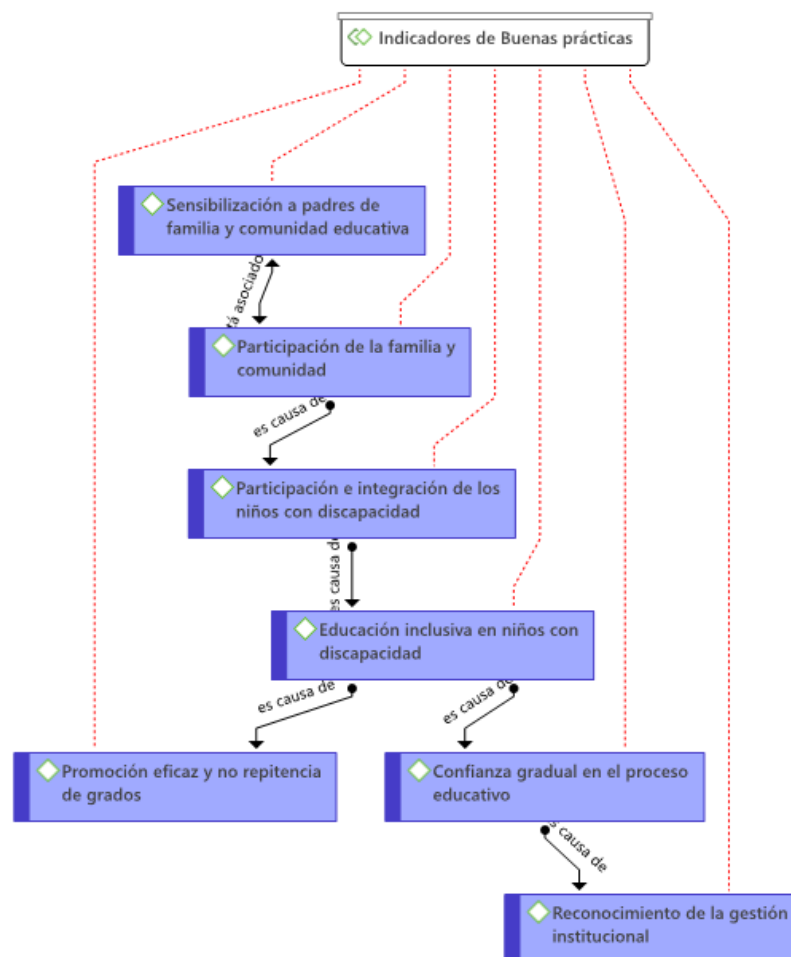
Gráfico de Red Atlas.ti -Criterios de una experiencia exitosa – I.E. Palmar de Varela



Fuente: herramienta Atlas.Ti

Figura 22.

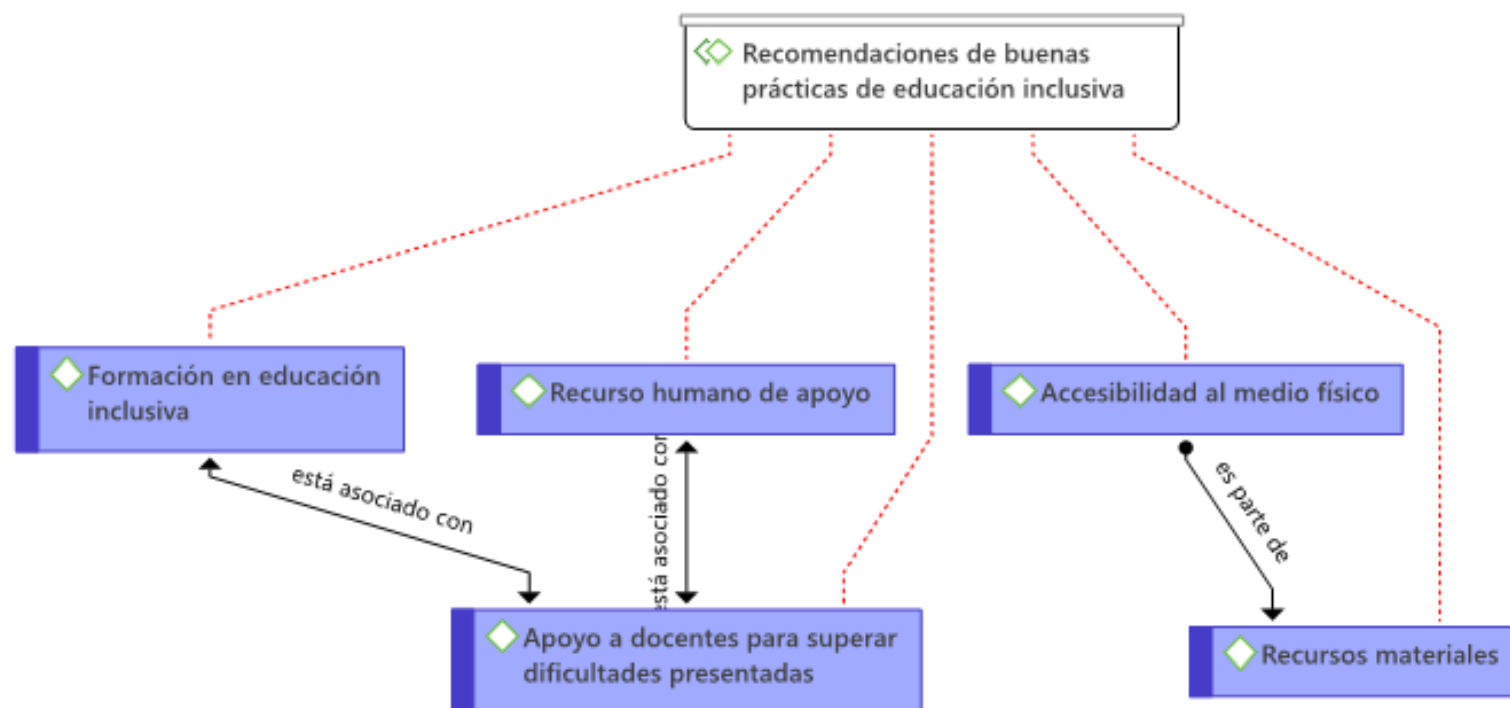
Gráfico de Red Atlas.ti -Indicadores de Buenas Prácticas – I.E. Palmar de Varela



Fuente: herramienta Atlas.Ti

Figura 23.

Gráfico de Red Atlas.ti - Recomendaciones de buenas prácticas de educación inclusiva– I.E. Palmar de Varela



Fuente: herramienta Atlas.Ti

ANEXO G

Modelo de convenio de cooperación para la constitución de una red de apoyo en educación inclusiva en el Departamento del Atlántico.

REUNIDOS

Representantes de la Institución educativa de Bohórquez y representantes de la institución educativa técnica comercial de Palmar de Varela

Se reconocen con las facultades administrativas para suscribir el presente convenio, y a tal efecto

MANIFIESTAN

Primero: que es función de la Institución educativa de Bohórquez y de la institución educativa técnica comercial de Palmar de Varela promover condiciones idóneas para los niños con discapacidad generando elementos para su vida social y laboral.

Segundo: que ambas instituciones coinciden en declarar el alto interés por la educación de niños con discapacidad en el departamento del Atlántico.

Y en prueba de conformidad, firman por duplicado el presente convenio de cooperación para la constitución de la red de apoyo en educación inclusiva en el departamento del Atlántico en el lugar -----y fecha----- .

Por la institución educativa de Bohórquez firma-----

**Por la institución educativa técnica comercial de Palmar de Varela firma-----
-----**