
Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto

Evaluation of an inclusive education program in a school in the city of Pasto

Avaliação de um programa de educação inclusiva em uma escola da cidade de Pasto

Vera Hernández, Adriana Paola; Yarce Pinzón, Eunice



 **Adriana Paola Vera Hernández**
verahernandezadriana.paola@gmail.com
Colegio Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes,
Colombia

 **Eunice Yarce Pinzón**
eyarce@umariana.edu.co
Universidad Mariana, Colombia

Revista UNIMAR
Universidad Mariana, Colombia
ISSN: 0120-4327
ISSN-e: 2216-0116
Periodicidad: Semestral
vol. 40, núm. 2, 2022
editorialunimar@umariana.edu.co

Recepción: 07 Diciembre 2021
Revisado: 04 Marzo 2022
Aprobación: 16 Mayo 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/447/4473814001/>

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art1>

Resumen: Objetivo: evaluar el programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto. Materiales y métodos: Estudio cuantitativo evaluativo, realizado en un colegio privado, aplicando una entrevista a cinco directivos, 15 docentes y 16 padres de familia de estudiantes con discapacidad, además de efectuar un análisis documental de la información que soporta el programa de educación inclusiva del colegio. Resultados: el colegio cuenta con un programa de educación inclusiva, pero no presenta evidencia del proceso de aplicación; el 60 % de los directivos dice conocer bastante los elementos legislativos e institucionales de la educación inclusiva, contrario a lo que sostienen los docentes de la institución (80 %) y los padres de familia (68,75 %), que expresan conocer poco sobre el tema. Conclusiones: los resultados obtenidos muestran que la institución no cumple totalmente con los requerimientos básicos para la educación inclusiva, a pesar de tener iniciado el proceso antes del año 2017, lo que evidencia la necesidad de establecer una ruta de atención integral innovadora que facilite la apropiación del programa de educación inclusiva en la institución.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad, docencia, investigación evaluativa.

Abstract: Objective: To evaluate an inclusive education program in a school in the city of Pasto. **Materials and methods:** Quantitative evaluative study, carried out in a private school, applying an interview with five directors, 15 teachers, and 16 parents of students with disabilities, in addition to a documentary analysis of the information that supports the school's inclusive education program. **Results:** The school has an inclusive education program, but does not present evidence of the implementation process, 60% of the managers say they know quite a lot about the legislative and institutional elements of inclusive education, the opposite of the teachers of the institution (80%) and parents (68.75%), who express little knowledge on the subject. **Conclusions:** The results obtained show that the institution does not fully comply with the basic requirements for inclusive education, despite having initiated the process before 2017, which evidences the need to establish the innovative comprehensive care route that facilitates

the appropriation of the inclusive education program in the institution.

Keywords: inclusive education, disability, teaching, evaluative research.

Resumo: Objetivo: Avaliar um programa de educação inclusiva em uma escola da cidade de Pasto. **Materiais e métodos:** Estudo de avaliação quantitativa, realizado em uma escola pública, aplicando uma entrevista com 5 diretores, 15 professores e 16 pais de alunos com deficiência, além de uma análise documental das informações que apoiam o programa de educação inclusiva da escola. **Resultados:** A escola tem um programa de educação inclusiva, mas não apresenta evidências do processo de implementação; 60% dos gestores dizem saber muito sobre os elementos legislativos e institucionais da educação inclusiva; 80% dos professores da instituição e 68,75% dos pais expressam pouco conhecimento sobre o assunto. **Conclusões:** Os resultados obtidos mostram que a instituição não cumpre plenamente os requisitos básicos para a educação inclusiva, apesar de ter iniciado o processo antes de 2017, o que mostra a necessidade de estabelecer uma rota inovadora de cuidado integral que facilita a apropriação do programa de educação inclusiva na instituição.

Palavras-chave: educação inclusiva, incapacidade, ensino, investigação avaliativa.

1. INTRODUCCIÓN

El colegio Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes es una institución de carácter privado, ubicado en el municipio de Pasto, donde asisten estudiantes con un nivel socio-económico alto; tiene 43 años de experiencia, brindando a la comunidad pastusa educación en preescolar, básica primaria y media académica. Es reconocido por ser un colegio que brinda educación personalizada de formación integral; basa su enseñanza en el constructivismo social y cultural e implementa principios fundamentados en la neuroeducación, entregándole a la comunidad, estudiantes con valores, que puedan desenvolverse en la sociedad como ciudadanos autosuficientes. Si bien la institución cuenta con un considerable número de estudiantes con discapacidad, afronta dificultades en los procesos de enseñanza y evaluación de la educación inclusiva.

Según Booth (2006), difícilmente puede haber cambios en el sistema educativo, a menos que los haya en los docentes y la comunidad educativa; así que, se debe involucrar a todos los profesionales pertinentes para trabajar alrededor de las prácticas inclusivas, ampliando la capacidad de reflexionar e imaginar escenarios posibles y aumentando el sentido ético y de responsabilidad frente al acto formativo como tal. La falta de estas reflexiones estimula la problemática y desencadena falta de interés y participación.

Así mismo, como plantean López et al. (2009) sobre las concepciones implícitas de los docentes en sus prácticas, estos traen ideas preconcebidas de cómo debe ser el trato a dicha población, las bajas expectativas sobre ese grupo de estudiantes, su capacidad de aprender y su comportamiento; pero, en estas concepciones se debe tener en cuenta varios factores: el primero es el sentido poco crítico y funcional con el que se prepara a los docentes desde la carrera, para asumir en un futuro la heterogeneidad; también se observa ausencia de herramientas con las cuales un profesor sale desde el mundo teórico al práctico; así, los imaginarios que rodean a dicha población acrecientan y terminan por ser concebidos como niños y jóvenes raros, difíciles o débiles

socialmente, con ideas como que lo único que necesitan es el roce social para desarrollarse, dejando un lado la justicia y la no discriminación.

En consecuencia, los docentes trasladan todos estos imaginarios hacia la construcción del saber pedagógico con dichas ideas y, aunque cuentan con herramientas para desarrollar condiciones formativas ideales desde las bases teóricas de la educación inclusiva, lo hacen desde sus ideas e imaginarios, lo cual se ha tornado cómodo año tras año, dado que, abordar la educación desde la multiplicidad de diferencias requiere asumir ámbitos de problematización profundos y construcción curricular partiendo de la diferencia, lo que se traduce en más trabajo y carga laboral. Por esto, pueden presentar resistencia tanto a la cualificación para desarrollar herramientas que les permitan mejorar su praxis, como negación para hacer cambios en lo que llevan trabajando por muchos años.

Por otro lado, se halla en los documentos institucionales del Colegio, el proyecto educativo institucional (PEI), horizonte institucional, manual de convivencia, donde se consagra las políticas, criterios y procesos de inclusión reconocidos por esta institución. Pese a que se reconoce como un derecho fundamental y el término 'inclusión' aparece claramente en la educación de niños con diversidad funcional, y se encuentra establecido en el discurso oficial, existe una confusión a una escala internacional, porque el imaginario de educación inclusiva es definida y llevada a cabo de muchas maneras (Escudero y Martínez, 2011); por tanto, no sorprende que en los diferentes países no se progrese o que su avance sea bastante decepcionante con respecto a las políticas educativas contradictorias que, aunque son renovadas cada año, terminan por no reflejarse en la cultura institucional ni en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas de aula.

Si bien existen normas obligatorias enviadas por diferentes estamentos gubernamentales para su cumplimiento, se debe llevar a las instituciones a dialogar, negociar y reconstruir esas normas preestablecidas en la educación inclusiva, pero esto necesita tiempo, espacio y asesoramiento con personal idóneo que ayude a orientar los procesos o la implementación de estrategias de manera acertada, con el fin de ser evaluadas y buscar una mejora continua del proceso, para que los docentes no se sientan intranquilos y sin herramientas para afrontar tales dilemas, como anota Echeita (2011), respecto a que la comunidad educativa se encuentra enfrentada a diversos dilemas, en diferentes grados, niveles lejanos a poder encontrar una respuesta única y sencilla.

Por lo anterior, mediante la práctica pedagógica realizada por la investigadora en el tiempo de formación de su pregrado durante el periodo 2017 – 2019, se inició el programa de educación inclusiva 'Yo no me llamo inclusión', el cual será evaluado en esta investigación, con el fin de diseñar una ruta de acción para ejecutar correctamente el programa de educación inclusiva, que beneficie a toda la comunidad educativa, con un abordaje desde el primer momento a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, respetando sus derechos y, ofreciéndoles una educación de calidad que se ciña a los estamentos y normas gubernamentales para la educación inclusiva.

Por otra parte, existen diferentes componentes que influyen en el desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva. Mesa y Carvajal (2016) afirman que el primer componente es la actitud del docente frente a las condiciones de discapacidad, la falta de capacitación, la escasez de recursos didácticos, metodológicos y de infraestructura que permitan formar integralmente a esta población. Desde los entes gubernamentales se les ha permitido el ingreso a las personas con diferentes tipos de diversidades y discapacidades, pero no se cuenta con el personal y la capacitación adecuada para mejorar su proceso de aprendizaje, que debería ser el pilar del desarrollo de la educación inclusiva, ya que no basta con garantizar el acceso al sistema educativo, sino, aprender a entender las particularidades. Los estudiantes con discapacidad representan un papel preponderante, dado que el fin último es mejorar su paso por la etapa escolar, creando características y posibilidades necesarias para atender a esta población diversa por naturaleza, creando un currículo abierto, flexible y democrático, para obtener prácticas óptimas y eficientes, como plantea Casanova (2018):

La educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa por principio y por naturaleza, en

estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible; es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes. (p. 49)

En conclusión, a pesar de que existen elementos y rutas para la atención a la diversidad, dentro de la institución no existe un método de verificación; resulta evidente la urgencia de evaluar el programa de educación inclusiva, para proponer una estrategia didáctica que sea viable y, así, obtener resultados efectivos; en lo posible, aulas inclusivas, sin más dilación, porque el futuro inmediato de la sociedad pastusa y colombiana reclama soluciones innovadoras en el ámbito educativo. Por ende, el objetivo general que se propuso fue evaluar el programa de educación inclusiva 'Yo no me llamo inclusión' del Colegio Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes de la ciudad de Pasto, para la construcción de la ruta innovadora de atención integral institucional.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se basó en el paradigma cuantitativo, método utilizado en las ciencias naturales, basado en una concepción global positivista, hipotético deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados. Maldonado (2018) sostiene que dicho paradigma utiliza la recolección y análisis de datos para contestar ciertas preguntas que surgen en la investigación o, probar las hipótesis establecidas previamente; este enfoque se fundamenta en la medición numérica, la utilización de estadísticas y datos para establecer exactitud en los comportamientos de los individuos investigados; entonces, se revela deductivo, medible, objetivo y, precisamente, comprobable.

Con este paradigma se puede tener una mejor obtención de información, dado que es crítico e interpretativo; los resultados fueron una fotografía de la realidad, evitando la subjetividad, abriendo paso a un proceso que evoluciona y, por lo tanto, es mucho más flexible. El estudio es de corte evaluativo. En los últimos años, la investigación evaluativa -según Escudero (2011)- se convirtió en un enfoque bastante importante de la actividad investigadora, principalmente en el ámbito científico, pero, en especial, en los programas y políticas sociales que tienen que ver con la educación, ya que se mantiene en constante evolución. Por lo anterior, dicho enfoque da respuesta a necesidades de la investigación, como analizar, valorar y mejorar las políticas, planes, programas institucionales que apoyan a la sociedad a optimizar la calidad de vida; en el caso de esta investigación, de los estudiantes pertenecientes al proyecto de educación inclusiva.

El número total de estudiantes en el colegio en mención es de 97 estudiantes, de los cuales 22 pertenecen al programa de inclusión, por presentar algún tipo de discapacidad; de este grupo, participaron voluntariamente 16 padres de familia o acudientes, que fueron tomados para la muestra. La población de docentes fue de 15 y cinco directivos, quienes también fueron tomados en su totalidad para el muestreo.

Como instrumentos se utilizó una **lista de chequeo**, que contiene una enumeración de documentos que debe tener la institución para atender a la población en situación de inclusión como: el PEI, el manual de convivencia escolar, el Sistema de Evaluación del Aprendizaje y Promoción de los estudiantes (SIEES), el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Seguimiento y documentación en orientación escolar; con este instrumento se verificó la existencia de los documentos y la evidencia de aplicación del programa de educación inclusiva de la institución. El procesamiento de la información resultado de este instrumento se basa solo en la existencia del documento.

También se utilizó el instrumento denominado **Cuestionario apropiación del PIAR en los docentes, directivos y padres de familia**, que consistió en una Escala tipo Likert, conformada por tres cuestionarios de diez preguntas cada uno, dirigido a docentes, otro para directivos y otro para padres de familia, con diez preguntas cerradas que tuvieron como opción las respuestas: Nada, Poco, Bastante y Totalmente. Su objetivo

fue identificar las actitudes, comportamientos y apropiación de los docentes, directivos y padres de familia frente al programa de educación inclusiva dentro del colegio, referente más puntualmente, al documento PIAR. El procesamiento de la información resultado de este instrumento se realizó a través del paquete estadístico Epidat 4.2. para determinar descriptivos porcentuales que aportaron al análisis de la apropiación del PIAR y el proyecto de inclusión como tal, que dio sustento para cumplir el tercer objetivo de la presente investigación.

3. RESULTADOS

Análisis del funcionamiento del programa de educación inclusiva implementado en el colegio

Proyecto educativo institucional -PEI. Este documento no se encuentra visible en la página del colegio (www.gandes.edu.co) para ser visualizado; fue solicitado a Rectoría para su revisión; su última actualización fue en el año 2018 y tiene una vigencia hasta el año 2020, pero se revisa cada año en el mes de febrero antes de la auditoría de ICONTEC, dado que el colegio es certificado en ISO 9001 e ICONTEC desde el año 2007. Debido a que el colegio cuenta con 43 años de funcionamiento, en años anteriores existía la figura de jefe de núcleo, la cual cada dos años revisaba y proponía los ajustes pertinentes para después pasarlos por el consejo académico y poder hacer así los cambios correspondientes.

Actualmente, el PEI se revisa cada año, por si es necesario hacer algún ajuste que envíen las directivas ministeriales desde la Secretaría o el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por otra parte, en las planeaciones docentes, en pro del mejoramiento continuo, se evalúa los cambios y se los somete al consejo académico para hacer lo pertinente; los cambios también dependen del SIEES, que se describirá más adelante.

En el PEI, después de la revisión, se puede evidenciar que en el Capítulo VIII Diversificación Curricular, es el Decreto 1421 de 2017 el cual reglamenta el marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad, empezando por los artículos de la Constitución Política de Colombia (1991), pasando por la Ley de Educación 115, la Ley 1618 de 2013, leyes estatutarias, sanciones en las cuales se encuentra en 18 hojas dicho PEI, especificando cómo debe ser el trato a los estudiantes de inclusión o con algún tipo de discapacidad; igualmente, se puede encontrar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el PIAR y, todas las normas pertinentes para la atención con calidad a esta población.

Manual de convivencia escolar. Este documento se encuentra visible en la página del colegio, donde puede ser revisado por la comunidad en general. Es revisado cada año en el mes de mayo, por su carácter de institución con calendario escolar B, que inicia su año escolar a finales del mes de agosto; por esto, antes de las matrículas es revisado y ajustado según las nuevas normas y leyes emitidas por el MEN. En el caso de la pandemia vivida actualmente, se creó un apartado de anexos donde está todo el protocolo de bioseguridad por COVID-19, ya que se debe entregar a los padres de familia y acudientes en la firma del contrato de matrícula, para ser aceptado o no para su posterior legalización frente a la institución.

En él están condensados todos los deberes y derechos de la comunidad educativa, sus perfiles en cuanto a lo comportamental y lo académico; también, la propuesta pedagógica y las disposiciones legales establecidas según el marco jurídico legal colombiano y de los procedimientos, para ser parte de la institución.

En lo que compete a la investigación, en el Capítulo 6: Estructura curricular, se nombra el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009 del MEN, donde se reglamenta el apoyo pedagógico que se les presta a los estudiantes, tanto con discapacidad como de talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva; no obstante, en ninguna de las secciones como la propuesta pedagógica ni en ningún otro apartado, se refiere a los estudiantes en situación de discapacidad o pertenecientes al programa de educación inclusiva.

Sistema de evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes – SIEES. Este documento se encuentra en la página del colegio, donde puede acceder el público en general para su revisión. Al igual que el manual de convivencia escolar, es revisado en el mes de mayo, antes del inicio de matrículas y, entregado con el contrato de prestación de servicios educativos en cuanto inicia el año escolar en la primera reunión

de padres de familia. Hay un punto específico donde se pone en consideración si debe haber cambios en él, para después, si los hubiere, llevarlos a consejo académico y directivo y, observar la viabilidad; por último, en la primera reunión de consejo directivo y de padres de familia, se pone en consideración nuevamente, para hacer los ajustes pertinentes.

En el apartado de evaluación de desempeño se menciona los criterios para la valoración de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y en proceso de inclusión, brindando un trato equitativo, puesto que el colegio trabaja por desempeños, siendo el más alto en cuanto a notas académicas, el superior, pasando por el alto, básico y bajo. Los estudiantes, dependiendo de sus necesidades, serán valorados a partir del desempeño básico, haciendo la homologación a la escala valorativa nacional, como resultado del trabajo de los docentes, de orientación escolar y de profesionales especializados, el cual será consignado de manera clara en el informe por periodos que se hace del desempeño, mediante una carta comunicativa que se trasmite en la entrega de boletines, donde se refleja el avance del estudiante.

En el apartado E se dispone el protocolo de atención diferenciada, donde se debe exigir la solicitud de diagnóstico actualizada hecha por un profesional de la salud, una valoración por orientación escolar donde exista un listado de los estudiantes pertenecientes al programa, lo cual conlleva una comunicación con los docentes, para terminar en un plan de trabajo acorde a la condición individual de cada estudiante; las notas son consignadas en la plataforma en un registro alterno denominado 'Grupo B', ya que no son valorados de la misma manera que los demás estudiantes, teniendo en cuenta sus desempeños, limitaciones, el tratamiento diferenciado en el aula y en las evaluaciones.

Para la promoción de dicha población se prevé un apartado para tener en cuenta en la toma de decisiones en caso de pérdida de año escolar, donde se encuentran involucrados los docentes, la rectora, el consejo académico y, cuando se considere pertinente, al padre o madre de familia, levantando un acta individual para cada caso; en este documento existe un completo abordaje del programa de educación inclusiva.

Documento Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR. Está ubicado en carpetas físicas donde están los diagnósticos de los estudiantes pertenecientes al proyecto de educación inclusiva; se debe realizar al iniciar cada año escolar por periodo, pero se encuentra que, desde el año 2019, no hay registros de que se haya hecho un PIAR a ningún estudiante de la institución, resaltando que este documento es obligatorio, según el Decreto 1421 de 2017, ya que en este se materializa ciertamente la inclusión, donde la institución prevé los apoyos y ajustes a la medida de la necesidad de los estudiantes, pero no se encuentra registro de ello en la institución.

Documento de seguimiento de orientación escolar. Se halla archivado en carpetas físicas en la oficina de orientación escolar que, están siendo renovadas por la actual orientadora escolar del plantel y la gestora de inclusión, pero desde el año 2019 no se hace seguimiento y los reportes o diagnósticos de los estudiantes datan de hace varios años y algunos se han perdido; no se observan en el archivo muerto ni en la oficina de coordinación de convivencia, donde hay un archivador para el proyecto de inclusión. El formato existe y está codificado como F.GC.31, que es un documento de gestión a la comunidad, pero no se ha diligenciado en los últimos dos años.

Registro de capacitaciones a la comunidad educativa. Este documento es inexistente en orientación escolar; sin embargo, existe uno que está codificado como F.TH.23, que pertenece a la gestión de Talento Humano, que es el listado de asistencia a capacitaciones docentes, pero no se encontró registros de capacitaciones en el tema de inclusión, propiamente.

Actas de reuniones de equipo docente para discusión de casos. No se encuentra en los archivos de la institución y, tampoco está codificado en la gestión a la comunidad; estas actas deben reposar en el plantel, porque se debe hacer una reunión a inicio del año escolar, otra a mediados del año para observar avances y, al final del año, para hacer la evaluación y plantear estrategias para el mejoramiento continuo.

Descripción de la apropiación de las estrategias de educación inclusiva en los directivos, docentes y padres de familia del colegio. A continuación, se presenta los resultados concernientes a las tres entrevistas

con diez preguntas cerradas, aplicadas a los docentes, directivos y padres de familia que están directamente relacionados con el programa de educación inclusiva de la institución.

TABLA 1
Descripción de la apropiación de estrategias de educación inclusiva por parte de los directivos (n=5)

Cuestionario Directivos	Nada		Un Poco		Bastante		Totalmente	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1 ¿Conoce elementos legislativos o normativos sobre educación inclusiva?	0	0	2	40	3	60	0	0
2 ¿Conoce los lineamientos institucionales para llevar a cabo la inclusión de niños y niñas con discapacidad?	0	0	2	40	3	60	0	0
3 ¿Conoce usted qué es el documento PIAR?	0	0	0	0	5	100	0	0
4 ¿En el colegio se implementa documentos como PIAR u otros documentos legales desde inicio de año escolar para la atención a los estudiantes con discapacidad?	0	0	3	60	2	40	0	0
5 ¿Conoce usted el diagnóstico de los estudiantes pertenecientes al programa de educación inclusiva?	0	0	2	40	3	60	0	0
6 ¿Los padres de familia u acudientes de los estudiantes de inclusión se involucran activamente en el proceso de sus hijos?	0	0	3	60	2	40	0	0
7 ¿Ofrece espacios de capacitación para los docentes en cuanto a temas relacionados con la educación inclusiva?	0	0	3	60	2	40	0	0
8 ¿Conoce usted si se realiza los ajustes razonables concernientes a las diferentes áreas para garantizar una educación de calidad a los estudiantes del programa de inclusión?	0	0	3	60	2	40	0	0
9 ¿En el colegio se evalúa a los estudiantes teniendo en cuenta las limitaciones que presentan?	0	0	1	20	3	60	1	20
10 ¿De su parte, existe evaluación y control en cuanto al programa de educación inclusiva?	0	0	1	20	4	80	0	0

Se observa en la Tabla 1 que, el 60 % de los directivos afirman conocer **bastante** acerca de los elementos legislativos de la educación inclusiva, mientras que el 40 % dice que, solo **un poco**. Al igual que los

lineamientos institucionales para llevar a cabo la inclusión de niños con discapacidad, los resultados fueron los mismos.

En la tercera pregunta de si conocen el documento PIAR, el 100 % de los directivos afirma conocerlo **bastante**; en consecuencia, la pregunta cuatro muestra que el 60 % de los directivos sabe que el documento mencionado se implementa solo **un poco** y, el 40 % cree que se hace **bastante**. En cuanto a si conocen los estados de salud de los estudiantes, el 60 % dice que los conoce **bastante**; nuevamente, el 40 % demuestra que **un poco** y, ninguno de ellos apunta a que los conozca **totalmente**.

En lo referente a que, si los padres de familia se involucran o no en el proceso de sus hijos, solo el 40 % afirma que lo hacen **bastante**, frente a un 60 % que se involucra **un poco**. Por otra parte, en la pregunta de si se ofrece o no capacitación a los docentes en cuanto a la educación inclusiva, un 60 % sostiene que **un poco**, frente al 40 % que responde que es **bastante** la capacitación que se realiza; ninguno afirma que se hace **totalmente**, ni **nada**.

Respecto a la realización de los ajustes razonables en las diferentes áreas del conocimiento, el 60 % de los directivos contesta que **un poco** y el 40 % lo hace diciendo que **bastante**. Ninguno afirma que **totalmente**; cuando llegan a la pregunta sobre si se evalúa teniendo en cuenta las limitaciones de los estudiantes, el 20 % de los directivos expresa que, **totalmente**, frente a un 60 % que dice que **bastante** y otro 20 % que responde que solo **un poco**; aquí las respuestas son más variables. Finalmente, sobre si existe evaluación y control del programa de educación inclusiva, el 80 % converge en afirmar que se hace **bastante** y solo el 20 % responde que **un poco**.

TABLA 2

Descripción de la apropiación de estrategias de educación inclusiva por parte de los docentes (n=15)

	Cuestionario Docentes	Nada		Un poco		Bastante		Totalmente	
		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
1	¿Conoce elementos legislativos o normativos sobre educación inclusiva?	0	0	12	80	3	20	0	0
2	¿Conoce los lineamientos institucionales para llevar a cabo la inclusión de niños y niñas con discapacidad?	0	0	10	66,67	5	33,33	0	0
3	¿Conoce usted qué es el documento PIAR?	1	6,67	6	40	6	40	2	13,33
4	¿En el colegio se implementa documentos como PIAR u otros documentos legales desde el inicio del año escolar para la atención a los estudiantes con discapacidad?	0	0	6	40	9	60	0	0
5	¿Conoce usted el diagnóstico de los estudiantes pertenecientes al programa de educación inclusiva?	0	0	8	53,33	6	40	1	6,67
6	¿Los padres de familia y acudientes de los estudiantes de inclusión se involucran activamente en el proceso de sus hijos?	0	0	6	40	5	33,33	4	26,67
7	¿Ha recibido capacitación por parte de la institución para atender a los estudiantes con algún tipo de discapacidad?	0	0	4	26,67	9	60	2	13,33
8	¿Realiza los ajustes razonables concernientes a la materia que imparte para garantizar una educación de calidad a los estudiantes del programa de inclusión?	0	0	1	6,67	2	13,33	12	80
9	¿Evalúa a los estudiantes teniendo en cuenta las limitaciones que presentan?	1	6,67	4	26,67	6	40	4	26,67

Según las respuestas de los docentes, es evidente que, en primera instancia, solo el 20 % conoce **bastante** acerca de los elementos legislativos de la educación inclusiva, mientras el 80 % afirma conocer **un poco**. En cuanto a si conocen o no los lineamientos institucionales para llevar a cabo estos procesos, solo el 20 % señala conocer **bastante** acerca de ellos; por consiguiente, en cuanto a los lineamientos institucionales, el 66,67 % dice conocer **un poco** sobre ellos y, el 33,33 %, **bastante**. Sobre el manejo del documento PIAR, los resultados son muy variables: un 40 % sostiene que los conoce **bastante**, frente a otro 40 % que dice conocerlos **un poco**; el 13,33 % de los docentes dice conocerlos **totalmente** y, el 6,67 % dice no conocerlos **nada**.

Referente a si en el colegio se implementa el documento PIAR y otros documentos legales desde el inicio del año escolar, el 60 % asevera que **bastante** y el 40 % dice que **un poco**; de otra parte, cuando se pregunta si conocen el estado de salud o la discapacidad de sus estudiantes, el 53,33 % afirma que solo **un poco**, frente al 40 % que responde que **bastante** y un 13,33 % que dice: **totalmente**.

En la opinión de los docentes frente a si se involucran o no los padres de familia de los estudiantes del programa de inclusión, un 33,33 % afirma que **bastante**; un 26,67 % responde que **totalmente** y un 40 % afirma que **un poco**, encontrando opiniones divididas acerca de la pregunta en cuestión; en cuanto a la pregunta de si reciben capacitaciones por parte de la institución, el 60 % converge en opinar que **bastante**, frente al 26,67 % que dice que **un poco** y el 13,33 % que expresa que, **totalmente**. Sobre los ajustes razonables realizados por parte a los estudiantes en condición de discapacidad, el 80 % afirma que **totalmente**; el 13,33 % asevera que **bastante** y el 6,67 % que **un poco**. Finalmente, en la pregunta nueve de si se evalúa a los estudiantes teniendo en cuenta sus limitaciones, el 40 % manifiesta que **bastante**, frente al 26,67 % que responde que **totalmente**, al igual que el 26,67 % que contesta que **un poco** y, por último, el 6,67 % de la población indica que nada.

TABLA 3

Descripción de la apropiación de estrategias de educación inclusiva por parte de los padres de familia (n=16)

Cuestionario Padres de familia	Nada		Un Poco		Bastante		Totalmente	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1 ¿Es de su conocimiento el proyecto de inclusión que desarrolla el colegio para favorecer el desarrollo de los estudiantes del programa de inclusión?	3	18,75	11	68,75	2	12,5	0	0
2 ¿Conoce elementos legislativos o normativos sobre educación inclusiva?	0	0	6	37,5	5	31,25	5	31,25
3 ¿Conoce los lineamientos institucionales para llevar a cabo la inclusión de niños y niñas con discapacidad?	3	18,75	13	81,25	0	0	0	0
4 ¿Conoce usted que es el documento PIAR?	2	12,5	3	18,75	4	25	7	43,75
5 ¿Conoce usted si en el colegio se implementa documentos como PIAR u otros documentos legales desde el inicio del año escolar para la atención a los estudiantes con discapacidad?	7	43,75	9	56,25	0	0	0	0
6 ¿Tiene claros el diagnóstico y estado de salud de su hijo o hija y cuáles son sus limitaciones?	0	0	0	0	10	62,5	6	37,5
7 ¿Presenta el diagnóstico y las actualizaciones de salud de su hijo o hija al colegio de manera periódica y oportuna?	1	6,25	5	31,25	8	50	2	12,5
8 ¿Su hijo o hija asiste regularmente a terapias para fortalecer su estado cognitivo o comportamental?	2	12,5	3	18,75	8	50	3	18,75
9 ¿Asiste regularmente a las escuelas de padres y capacitaciones que plantea el colegio para la atención y manejo de su hijo o hija?	0	0	5	31,25	8	50	3	18,75
10 ¿Atiende eficazmente a los llamados de la institución en pro del bienestar de su hijo o hija?	0	0	2	12,50	9	56,25	5	31,25

La Tabla 3 muestra que los padres de familia, en contraste con lo anteriormente mencionado en la primera pregunta sobre el conocimiento del proyecto de inclusión que desarrolla el colegio, en un 68,75 %, responde que conoce **un poco**, frente al 18,75 % que afirma que **nada** y el 12,5 % que conoce **bastante**. En el caso de, si conoce o no los elementos legislativos de la educación inclusiva, el 31,25 % afirma que **totalmente**, al igual que la respuesta **bastante**, que también arrojó un 31,25 %, frente al 37,5 % que dice conocer **poco** al respecto.

Referente a los lineamientos institucionales que ofrece la institución en el tema inclusión, el 81,25 % afirma que conoce un poco, mientras el 18,75 % dice no conocer nada. Por otra parte, en cuanto a que, si conoce

o no el documento PIAR, el 43,75 % afirma que totalmente; el 25 % dice conocerlo bastante; el 18,75 % un poco y el 12,5 % no conoce nada del documento PIAR. En lo atinente a la implementación del PIAR en el colegio, se encontró que 56,25 % de los padres de familia conoce un poco acerca de la implementación, mientras que el 43,75 % afirma que no conoce nada; sin embargo, se evidenció que el 37,5 % de los padres de familia u acudientes conocen totalmente el proceso de implementación del PIAR en la institución.

En cuanto a si presenta o no actualizaciones y diagnóstico sobre las limitaciones de su hijo o hija, el 50 % afirma que **bastante**, en tanto el 31,25 % dice que **un poco**. Respecto a la asistencia a terapias, el 50 % afirma que **bastante**. Sobre la asistencia a escuelas de padres o capacitaciones que plantea el colegio para el manejo de su hijo, el 50 % afirma que **bastante**, en contraste con el 31,25 % que dice **un poco**. Finalmente, si atiende eficazmente a los llamados que hace la institución en pro del bienestar de sus hijos, el 56,25 % dice que **bastante** y el 31,25 % que, **totalmente**.

4. DISCUSIÓN

Con el pasar de los años, la inclusión educativa se ha consolidado como una herramienta necesaria, de cara al mejoramiento continuo de la educación, en términos de igualdad, flexibilidad y participación de todos los actores en el ámbito educativo. De esta manera, y después de realizar la presente investigación que revisó aportes tanto a nivel metodológico como conceptual sobre el tema, autores como Beltrán et al. (2015), Booth (2006), Casanova (2018), Castro (2020), Echeita (2011), Escudero (2011), entre otros, ofrecieron orientaciones significativas para lograr el mejoramiento de diferentes procesos en el proyecto de inclusión educativa de la I.E. en mención.

No obstante, con el transcurrir del proceso investigativo y en el discurrir de la práctica pedagógica con los sujetos estudiados, se observa inconsistencias en algunos procesos y, en algunos casos, ausencia de estos, lo que da cuenta de la disonancia entre lo que se dice y lo que realmente se hace. Aunque el mundo de la inclusión educativa tiene elementos enriquecedores, las prácticas en el ambiente educativo siguen siendo insuficientes.

Bajo este entendimiento, la educación inclusiva, vista desde la perspectiva de los docentes del Colegio Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes de la ciudad de Pasto, encierra varias percepciones, siendo notorio el desconocimiento sobre los procesos que se debe llevar a cabo para suministrar educación de calidad a los niños y jóvenes que poseen algún tipo de discapacidad, problemática que se deriva de la debilidad en los procesos formativos y en los tiempos dedicados al tema en cuestión, como lo plantea claramente Villegas (2006), al encontrarse débiles resultados de la formación docente, donde los contenidos y las prácticas pedagógicas desde las universidades con relación a esta temática, son relegados a unas cuantas horas en los currículos académicos; es por esto que, cada institución debe crear sus propios espacios de capacitación hasta lograr un enfoque que resignifique la forma de pensar por parte de los docentes, afrontando además la negativa de ellos y de los directivos para acceder a la autoformación que, finalmente, es y debe ser el resultado: una práctica docente con conciencia social.

Resulta entonces que, tras analizar los datos recolectados del funcionamiento del programa 'Yo no me llamo inclusión', el cual pertenece a una reestructuración del programa de educación inclusiva existente en la institución, realizado por la investigadora en el año 2017, hay evidencia que la comunidad educativa no tiene un conocimiento claro y estandarizado del proceso de acción de la educación inclusiva; en consecuencia, la gran mayoría maneja un lenguaje abstracto ligado más a la integración escolar y a la aceptación de las diferencias que, a un respeto por la diversidad, lo que hace que la institución diste de tener un proceso real de educación inclusiva; es por esto que se presentó una reestructuración en la época mencionada, pero, a pesar de ello, no se evidenció su aplicación después del año 2019.

En consecuencia, como lo plantea la Ley 1618 emitida por el Congreso de Colombia (2013), la educación inclusiva debe ser diseñada de forma universal, desarrollando ajustes razonables (PIAR) y con apoyos personalizados a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, lo cual, después de la revisión documental

que se hizo al interior de la institución, se observó ciertos vacíos en cuanto a formatos y evidencias de los procesos adelantados con estudiantes del programa de educación inclusiva.

Igualmente, como lo plantean Beltrán et al., (2015) y, como se menciona en el Decreto 2082 de 1996 donde se establece los lineamientos para la atención de los estudiantes con discapacidad, según lo planteado, se afirma que las instituciones educativas que tengan estudiantes con limitaciones deben, obligatoriamente, especificar adecuaciones curriculares, organizar tanto recursos físicos como tecnológicos, materiales educativos, capacitación docente y, en general, el acceso necesario para atender a esta clase de población.

Por otra parte, Nilza (2018) encuentra ciertas variables en la educación inclusiva desde la orilla de la implementación de proyectos dentro de las escuelas y colegios, que influyen significativamente, como: la infraestructura de los establecimientos, la falta de adaptaciones curriculares para lograr el éxito escolar de la mencionada población, pero, a pesar de presentar carencias, los proyectos que se realiza son beneficiosos y deben ser evaluados en pro de mejoras futuras.

En este sentido, muchas de las apreciaciones resultantes de esta investigación están enmarcadas en comprender la educación inclusiva como un proceso complejo pero necesario para el ejercicio de la práctica docente y de la gestión directiva, pero que sin duda generan interrogantes que permitieron a la investigadora organizar una herramienta con sentido, que logre impactar positivamente a esta institución educativa.

Con respecto a la posición de los diferentes actores que hacen parte del proceso de educación inclusiva y sus diversas posiciones, el asunto investigativo se llevó a cabo desde un proceso riguroso. Como menciona Sabino (1992), para descubrir qué hay detrás de los diferentes enigmas, se necesita un análisis inexorable de organización, revisión, ordenamiento y crítica de los resultados obtenidos; de otro modo, lo único que se conseguiría, sería simples opiniones, dado que el ejercicio de investigar requiere esquemas tanto abiertos como cerrados para obtener “una fuente de consulta para entender la causa de los posibles estancamientos que se presentan en la tarea cotidiana” (p. 3). Por esta razón, se indagó a directivos, docentes y padres y madres de familia u acudientes, acerca de las estrategias de educación inclusiva que se viene implementando en la institución.

Se encontró que, los directivos de la institución tienen clara la concepción del término ‘educación inclusiva’ y la responsabilidad que esta conlleva, dado que el Decreto 1860 de 1994 atribuye a las instituciones la responsabilidad y obligatoriedad de la educación a todos los estudiantes que, sin importar sus limitaciones, así lo requieran, haciendo énfasis en la población con limitaciones o discapacidad, partiendo del ejercicio de la equidad, evitando la deserción y el fracaso escolar, como destacan Reina y Lara (2020): la efectividad de dichos programas radica en la gestión y seguimiento que se haga a los mismos, lo cual fortalece a la población con discapacidad.

Así mismo, como asevera Santos (2002), se sabe que la educación inclusiva no es algo que llame poderosamente la atención de los docentes, puesto que no tiene ni un reconocimiento público y menos, económico adicional; entonces, no resulta atractiva o estimulante, pero se debe llevar a cabo, porque se ha de cumplir con las leyes que emanan los distintos estamentos, es decir, la burocracia en su máximo esplendor, pero en realidad, quien debe tomar la batuta de esta orquesta llamada ‘educación inclusiva’ finalmente es el docente, dado que es la persona que tiene al estudiante en su aula y quien debe garantizar su educación.

No obstante, resulta contradictorio ya que, en la encuesta realizada a estos, afirman que hacen seguimiento al programa, pero no se encuentra ningún tipo de evidencia documentada desde el año 2019 de dichos procesos, lo cual, finalmente, impide el desarrollo eficiente de los mismos, aunque se tenga la mejor disposición; en definitiva, lo que no está documentado, no existe.

Por otra parte, como anotan Beltrán et al., (2015), el MEN ofrece un índice de inclusión educativa para autoevaluar la gestión de la inclusión dentro de las escuelas o colegios para el reconocimiento de las realidades, del estado actual de la atención a la población con discapacidad y el análisis de las fortalezas y oportunidades para el mejoramiento y cualificación de las condiciones del aprendizaje de los estudiantes. Este índice evalúa la

gestión directiva, administrativa y la gestión a la comunidad, que son el eje fundamental del funcionamiento de la institución, garantizando más que la permanencia de dichos estudiantes en el sistema, el cumplimiento de las condiciones para enfrentar las barreras, dándoles efectos reales a las políticas de inclusión establecidas en el país, lo cual se pretende llevar a cabo con el manual que se presentará como resultado de la presente investigación. Cabe destacar que dicho índice ayuda a la autoevaluación de la gestión, pero no muestra como tal, la ruta de qué o cómo se debe abordar el tema de educación inclusiva dentro de las instituciones.

En consecuencia, se aprecia que el modelo de educación inclusiva depende de las realidades y posibilidades de cada institución; influye bastante si esta es del sector público o privado, entre otras características como, demográficas, económicas y sociales. Del mismo modo, desde el punto de vista de diferentes instituciones que implementan programas de inclusión, se identificó un concepto recurrente: el reto que estas afrontan en términos de la materia, dado que, aunque se ha hecho grandes avances en la sensibilización y capacitación de la planta docente y se intenta hacer una buena articulación institucional, se evidencia que muchos docentes no están capacitados para atender a esta población.

De lo anterior, nace la intención de crear una ruta de atención integral innovadora para facilitar el proceso a los docentes y directivos de la institución Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes de la ciudad de Pasto, puesto que, como lo afirma Varón (2018), en coherencia con el Decreto 1421 de 2017 y los referentes técnicos del MEN de Colombia, la atención a la población con discapacidad no solo es obligatoria, sino que se encuentra reglamentada en un marco de educación inclusiva, para garantizar que sean eliminadas de manera gradual, las barreras para el desarrollo, aprendizaje y participación en condición de equidad, para todos los niños y niñas.

Según Varón (2018), es necesario crear una ruta que oriente al maestro para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad, entendiendo la ruta como una serie de momentos pensados para alcanzar el objetivo; momentos como: indagación de los casos problema, su proyección, las experiencias y la valoración de los procesos, con el fin de implementar ajustes razonables, manejados desde el DUA y desde la investigación realizada con la ficha técnica del PIAR que, finalmente, convergen en el mismo propósito: llevar a cabalidad las políticas establecidas por el Estado colombiano para el desarrollo integral de los niños y jóvenes (Pérez et al., 2018).

En consonancia, Beltrán et al. (2015) señalan que el MEN formuló, en el año 2006, una ruta metodológica para la inclusión educativa de calidad, con el fin de transformar las instituciones; ella cuenta con fases, estrategias y actividades adaptables al contexto de cada municipio e institución, estableciendo un equipo integrado por formadores territoriales y otro de gestión, quienes deberán trabajar para que las instituciones educativas puedan desarrollar procesos de inclusión en el marco del reconocimiento a la diversidad. En contraste con lo descubierto en la presente investigación, se nota el vacío del Estado frente a las instituciones de carácter privado, puesto que la institución en mención no ha recibido capacitación frente al tema y, menos, el apoyo de formadores o gestores enviados para este fin.

En conclusión, es importante resaltar, como lo mencionan Gómez et al. (2017), que existen diversos interrogantes en cuanto al papel de los directivos y docentes frente a la gestión de la educación inclusiva, porque, aunque muchas de las leyes, decretos y planes enviados por los gobiernos lleven años en el papel, crear un plan, una ruta, para realizar una adecuada gestión de la atención a los estudiantes con discapacidad (Castro, 2020), es de vital importancia para garantizar continuidad en los procesos y, aunque sea un proceso arduo, complejo y, cabe anotar, obligatorio, en realidad es un deber moral con estudiantes que necesitan un apoyo adicional para alcanzar sus sueños y metas.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran que la institución no cumple totalmente con los requerimientos básicos para la educación inclusiva, a pesar de tener iniciado el proceso desde el año 2017, lo que evidencia la necesidad

de establecer la ruta de atención integral innovadora que facilite la apropiación del programa de educación inclusiva a su interior.

Se aprecia un concepto recurrente: la educación inclusiva comprende un reto para las instituciones educativas que, aunque hacen grandes avances en la capacitación de los actores implicados articulándolos con la gestión directiva para hacer el debido seguimiento, aún hay muchos de ellos que no se sienten capacitados para atender a esta población y, desconocen cómo se debe abordar cada una de las discapacidades dentro del aula de clase.

Para finalizar, se considera relevante profundizar periódicamente en procesos de evaluación y seguimiento del programa de educación inclusiva, teniendo en cuenta que la formación docente es la columna vertebral de los procesos eficientes y exitosos, con una investigación enfocada en la formación y evaluación de los procesos y con la participación activa de todos los actores que conforman la comunidad educativa.

6. CONFLICTO DE INTERESES

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

REFERENCIAS

- Beltrán, Y., Martínez, Y. L. y Vargas, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. *Rompiendo inercias: claves para avanzar*, 211-217.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Castro, L. M. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Análisis*, 52(96), 59-80. <https://doi.org/10.15332/21459169/5295>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 14. <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-14>
- Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. https://www.redjurista.com/Documents/decreto_1860_de_1994_ministerio_de_educacion_nacional.aspx#/
- Decreto 2082 de 1996. (1996, 18 de noviembre). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Decreto 366 de 2009. (2009, 9 de febrero). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere, te hará llorar! *Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 117-128. <http://hdl.handle.net/10486/662834>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Gómez, D., Carranza, Y. y Ramos, C. (2017). Revisión Documental: una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (1), 46-56. <https://doi.org/10.37135/chk.002.01.04>

- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. (2013, 27 de febrero). Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y educación*, 21(4), 485-496. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>
- Maldonado, J. E. (2018). Metodología de la investigación social. *Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Mesa, E. y Carvajal, E. (2016). Discapacidad y educación inclusiva en el programa de ciencias sociales de la Universidad de Nariño. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 19(19), 203220. <https://doi.org/10.22267/rhec.161919.20>
- Nilza, L. (2018). Inclusión escolar: un estudio sobre la implantación de la propuesta en escuelas públicas. *Psicología Escolar e Educativa*, 12(2), 431-440.
- Pérez, P. A., Castrillón, É. D. y Palacio, J. F. (2018). El currículo como posibilidad de reconocimiento al derecho a una educación inclusiva en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 12-
- Reina, K. G. y Lara, P. A. (2020). Reflexiones sobre educación inclusiva en Colombia. *Educación y Ciencia*, (24), e11381. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. El Cid.
- Santos, M. Á. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 76-80.
- Varón, M. A. (2018). *Ruta para fortalecer la práctica pedagógica en el marco de la Educación Inclusiva para la Educación Inicial y Preescolar* [Tesis de Pregrado, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35252>
- Villegas, M. M. (2006). Pedagogía para la comprensión: un modelo didáctico para propiciar la inclusión social. *Revista de Pedagogía*, 27(79), 307-350.