

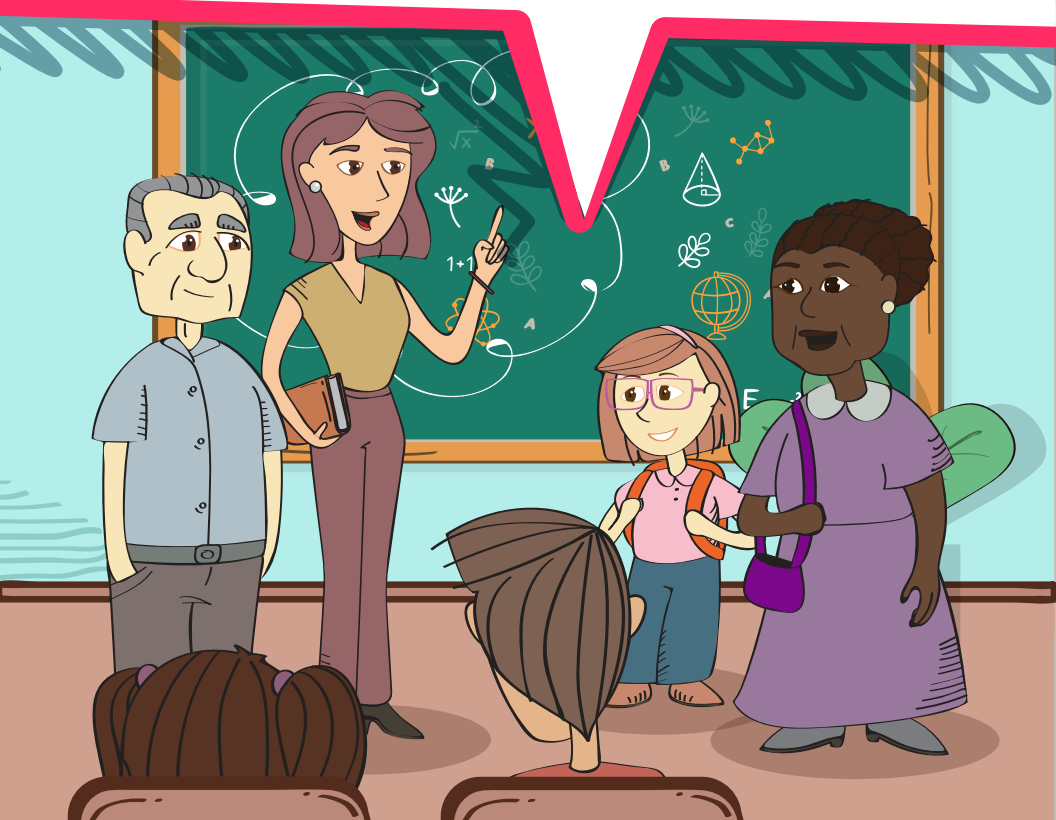


La educación
es de todos

Mineducación

Colección Promover trayectorias educativas completas
de niñas, niños y adolescentes con discapacidad,
en el marco de la educación inclusiva y de calidad.

Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva



Fundación
**Saldarriaga
Concha**



**Orientaciones para promover
la gestión escolar en el marco
de la educación inclusiva**

Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo González

**Viceministra de Educación
Preescolar, Básica y Media**
Constanza Alarcón Párraga

**Directora de Calidad para la
Educación Preescolar, Básica y
Media**
Danit María Torres Fuentes

**Subdirectora de Fomento de
Competencias**
Claudia Marcelina Molina Rodríguez

Directora de Cobertura
Sol Indira Quiceno Forero

Subdirectora de Permanencia
Sandra Patricia Bojacá Santiago

**Coordinador Fortalecimiento a
la Gestión Institucional**
Alfredo Olaya Toro

Equipo Técnico
Alicia Vargas Romero
Diana María Garavito Escobar
Diana Lorena Álvarez Montaña
Erika Johanna Sánchez Casallas

Fundación Saldarriaga Concha

Directora Ejecutiva
Soraya Montoya González

Gerente de Operaciones
Norma Constanza Sánchez

**Líder de Educación y
Formación**
Jerónima Sandino Ceballos

Equipo Técnico
Juan Camilo Celemín Mora
Leidy Vanessa Quintanilla Rubio
Diana Rocío Vargas Pineda

**Diseño, diagramación,
corrección de estilo
e ilustraciones:**

3+Diseño | www.3masd.com

Primera Edición
Título. ISBN
978-958-785-293-6

Colección. ISBN
978-958-785-289-9

Bogotá D.C., Colombia 2020

CONTENIDO

Introducción	• 6 •
Ruta de uso y lectura de la guía	• 10 •
Marco contextual	• 12 •
Marco normativo	• 16 •
Marco conceptual	• 21 •

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS INCLUSIVAS

Proyecto Educativo Institucional	• 25 •
Autoevaluación y Plan de Mejoramiento Institucional	• 32 •
Sistema de apoyos en la gestión escolar	• 37 •
Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes	• 43 •

CAPÍTULO 2 - CULTURAS INCLUSIVAS

Toma de conciencia	• 49 •
Convivencia escolar	• 53 •
Participación de la comunidad educativa	• 57 •
Principios inclusivos	• 60 •

CAPÍTULO 3 - PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Diseño curricular	• 64 •
Valoración pedagógica	• 71 •
Evaluación de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad	• 78 •
Apoyos para la atención educativa de la población	• 82 •
Formación docente	• 86 •
Comunidades de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes	• 89 •

Reflexión final • 94 •

Referencias bibliográficas • 95 •

Siglas y acrónimos

EPT

Educación Para Todos

MEN

Ministerio de Educación Nacional de Colombia

SE

Secretaría de Educación

EE

Establecimiento Educativo

PEI

Proyecto Educativo Institucional

PMI

Plan de Mejoramiento Institucional

ODS

Objetivos de Desarrollo Sostenible

CDPD

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

DUA

Diseño Universal para el Aprendizaje

Introducción

La Educación Para Todos (EPT) impulsada por la UNESCO desde 1990, se ha constituido en una meta fundamental para visibilizar poblaciones que han estado excluidas del proceso educativo, y que no han contado de manera suficiente con la garantía del derecho a la educación. En concordancia con dicha apuesta, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, se ha propuesto garantizar una educación para la inclusión, equitativa y de calidad, así como la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

La propuesta de la EPT ha posibilitado, de manera creciente, una participación de las diferentes poblaciones en el escenario educativo. La importancia de esto radica en que la educación es el principal mecanismo de transformación y consolidación de las sociedades, ya que permite mejorar el capital social, es decir, la capacidad de las comunidades de auto-gestionarse por medio de organizaciones y redes locales. Además, mejora el capital cultural, es decir, el acceso al conocimiento y a la educación, lo cual posibilita la inclusión social.

De la mano con dicha propuesta, el documento “Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación” derivado del Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, promovido por la UNESCO (2019), hace un llamado a reconocer tanto la necesidad, como la urgencia, de proveer una educación equitativa, inclusiva y de calidad para toda la población “desde los primeros años hasta la escolarización obligatoria, la educación técnica y profesional, la educación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (p. 1).

En sintonía con la perspectiva de la EPT y la educación equitativa e inclusiva, Colombia ha definido normas que protegen el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas. Estas han permitido promover cada vez más su acceso al sistema educativo. Su presencia en las aulas, no obstante, por sí misma no es suficiente, ya que debe estar acompañada de tres condiciones fundamentales: la participación, la permanencia y la promoción.

El garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva y de calidad, implica pensar en la diversidad humana y dar respuesta a esto de manera efectiva. El hablar de diversidad invita a identificar, valorar y respetar las diferencias étnicas, culturales, económicas, de clase social, de género y de capacidades de aprendizaje, entre otras.



La diversidad es una condición inherente a las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje, en donde niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas comparten su historia personal y sus experiencias previas (Woolfolk, 2010).

Si bien la presente guía acoge el marco de la diversidad, hace énfasis a la población con discapacidad entendida por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) como aquellas personas que tienen “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4). Esto, con el fin de orientar en la implementación del Decreto 1421 de 2017 por el cual se “reglamenta en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad” (p. 1).

Garantizar la participación de las personas con discapacidad en el sistema educativo debe ser una prioridad para el Estado colombiano. Esto, si se tiene en cuenta que la educación es la variable que más excluye socialmente a la población. De acuerdo con el índice multidimensional de inclusión social y productiva de la Fundación Saldarriaga Concha (2017)¹, se observa que casi la mitad de la exclusión (49%) es explicada

¹ Para mayor información relacionada con el índice multidimensional de inclusión social y productiva consultar: www.saldarriagaconcha.org

por las condiciones educativas de las personas con discapacidad, seguida por las condiciones de vivienda y servicios públicos (32%) y por los de servicios de salud y seguridad alimentaria (19 %).

Bajo este panorama, esta guía tiene como propósito orientar en la transformación de los Establecimientos Educativos (EE) hacia una perspectiva de la inclusión y equidad en la educación, con énfasis en la población con discapacidad. Para lograr esto, se presentan una serie de orientaciones dirigidas a secretarías de educación, directivos docentes, docentes, niños, niñas y adolescentes, familias y a toda la comunidad interesada, buscando dar respuesta a las principales inquietudes que suelen presentar los diferentes actores educativos en los territorios, a partir de lo establecido en el Decreto 1421 de 2017.

Además, este documento brinda pautas para la transformación de las políticas, culturas y prácticas basándose en el marco de la inclusión y equidad en la educación. Esto consiste en dar apertura a formas diversas de gestionar, enseñar, aprender, acceder a la información, comunicarse, desplazarse y relacionarse, donde todos los niños, niñas y adolescentes sean reconocidos como el centro y protagonistas del proceso.

Los esfuerzos que se vienen adelantando para el logro de la garantía del derecho a la educación, llevan a pensar en una oportunidad para abrir las puertas y provocar diálogos, reformas y nuevas experiencias con la participación de los diferentes actores del EE, como ciudadanos comprometidos. Se invita a los lectores a dinamizar los contenidos de esta guía, promoviendo acciones colectivas entre la comunidad educativa, de modo que identifiquen cómo lograr que su EE sea inclusivo desde el nivel de transición y básica primaria, hasta la básica secundaria y la media, y pongan en marcha prácticas encaminadas al desarrollo integral y la participación efectiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.



Soy María Camila, prima de Silvana. Estudiamos en el mismo colegio. Me gusta leer, dibujar y me va bien con la matemática. Mi mami y mi abuelita siempre están muy pendientes de cómo nos va en el estudio y cuando necesitamos ayuda con alguna tarea nos explican.



Soy Silvana, estudiante de básica secundaria. Gracias a que mi institución educativa me conoce y realiza ajustes que me permiten participar, interactuar y aprender, he podido transitar de quinto de primaria a sexto este año. Me gusta compartir con mis compañeros y hacer las tareas que me dejan mis profes. Aparte de estudiar, me gusta la actuación, así que cuando termine mi colegio quiero seguir estudiando para poder ser actriz.



Soy Rogelio, el rector de una comunidad educativa que sueña con mejorar la calidad de vida de todos sus integrantes. Para ello necesitamos conocer mejor sus condiciones, sus potencialidades, sus necesidades de apoyo y las barreras a las que se enfrentan para lograr trayectorias educativas completas.



Soy Jhon, estudio en grado sexto. Mi institución educativa me ha brindado las herramientas para que sea lo más independiente posible y logre aprender y participar. Este año tengo una nueva compañera llamada Silvana, con quien hacemos las tareas y nos la llevamos muy bien.



Soy Juan, estudio en grado décimo y veo poco. Agradezco que mi institución se preocupe por ser inclusiva, ya que a veces me pregunto qué habría pasado si no me hubieran enseñado a mover en diferentes espacios, escribir una carta, leer un poema en sistema braille o participar en una conversación.



Soy Irma, maestra por vocación. Me encanta enseñarle cosas nuevas a los niños y niñas que están conmigo en primaria. Tuve la fortuna de tener en mi aula a Silvana, una niña encantadora, quien me ayudó a enriquecer mi práctica pedagógica. Gracias al Diseño Universal para el Aprendizaje, he logrado que cada tema que trabajamos en el aula sea de interés para todos.



Soy Esther, abuela de Silvana. Estoy muy satisfecha porque la institución educativa en la que está mi nieta nos involucra como familia, lo que ha permitido que podamos apoyarla en casa con las tareas y trabajos que le dejan. Con la ayuda de todos, y de una buena educación, estoy convencida de que ella va a lograr cumplir sus sueños.



Soy Argemiro, profesor de ciencias de básica secundaria y director de curso del grado sexto. Me gusta mucho que mis niños, niñas y adolescentes vean mi materia como algo divertido y práctico. Junto con la profesora Irma, trabajamos de la mano para que Silvana pudiera transitar de quinto a sexto sin problema, y una herramienta que nos ayudó bastante fue el Plan Individual de Ajustes Razonables, ya que nos permitió conocer cuáles eran aquellos facilitadores y barreras para la inclusión de Silvana. Gracias a esta herramienta, entendemos que la inclusión es un asunto de todos, lo que promueve la participación de la familia, directivos, administrativos y compañeros de clase.

Ruta de uso y lectura de la guía

Esta guía hace parte de la Colección Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad. Esta consta de seis documentos que se encuentran relacionados y contribuyen a dinamizar los EE en el marco de una educación de calidad para las personas con discapacidad.

La colección aborda temáticas fundamentales para la atención educativa de la población con discapacidad:

- Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo.
- Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes.
- Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).
- Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva.
- Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS).
- Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva.

La guía se constituye en una invitación para que los diferentes actores involucrados, vivan la garantía del derecho a la educación desde la perspectiva de la inclusión y equidad como un asunto propio de su cotidianidad y generen reflexiones alrededor de las temáticas y de las herramientas que en esta se comparten. Asimismo, se espera que dialoguen en torno a las experiencias

de otros establecimientos a lo largo del territorio nacional y se apropien de los recursos y herramientas disponibles, en los cuales encontrarán recomendaciones para la implementación de la inclusión y equidad en la educación.

El proceso se lleva a cabo en tres dimensiones que se viven a diario en los EE: políticas, culturas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015), y los diferentes apartados de la guía se presentan atendiendo a dichas dimensiones. Adicionalmente, para facilitar la lectura, se hará uso de algunas convenciones para cada uno de los apartados, así:



Este símbolo representa la respuesta a la pregunta **¿Qué significa?** y corresponde a la descripción de cada tema para lograr su comprensión.



Luego se encuentra la respuesta a la pregunta **¿Cómo hacerlo?** donde se presentan unas recomendaciones para el logro del proceso de educación equitativa e inclusiva, por parte de los diferentes actores.



Para orientar frente a la implementación de la educación equitativa e inclusiva, se traen a colación experiencias de establecimientos educativos, que responden a la pregunta **¿Cómo lo hicieron?**



Para la transformación de los establecimientos hacia inclusión y equidad en la educación, se requiere de herramientas adicionales que informen y guíen en dar respuesta a la pregunta **¿Cómo lograrlo?**

Para el caso de las experiencias que se presentan a lo largo del documento, es importante tener en cuenta que estas socializan formas de abordaje llevadas a cabo por actores de diferentes regiones del país, y se pueden tener en cuenta a manera de orientación, pero no se constituyen en la única forma de lograr la inclusión y equidad en la educación, ya que estas dependen de las condiciones particulares de la secretaría de educación o del establecimiento educativo.

Finalmente, es importante tener en cuenta las palabras clave: reflexión - diálogo -apropiación; lo cual quiere decir que la lectura de la guía no necesariamente corresponde a un ejercicio individual, sino de preferencia colectivo, para lograr el objetivo de la misma.

Marco contextual

Como se ha mencionado, el acceso a la educación se constituye en un derecho que debe ser garantizado por los Estados. Los siguientes hitos muestran un panorama tanto de logros como de retos:

La Red Regional por la Educación Inclusiva-RREI (2019) refiere que existen importantes brechas en los procesos educativos de las personas con discapacidad, en la región latinoamericana:

- Quienes asisten a las escuelas generales no reciben educación desde la perspectiva de la inclusión, lo cual implica la valoración, el respeto, el establecer vínculos entre pares y la adquisición de aprendizajes significativos.
- Los sistemas educativos de la región no garantizan la accesibilidad, los apoyos y los ajustes que permitan lograr entornos escolares inclusivos. Aún prevalece el enfoque integrador y persiste un foco centrado en el “déficit” más que en su potencial.

Sin embargo, se destaca un interés común en la región por potenciar el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, para lo cual la misma RREI refiere la adopción de acciones prioritarias, entre las que se encuentran: la adopción de políticas eficaces y duraderas para la transformación estructural de los sistemas educativos; asegurar la disponibilidad de personal de apoyo; garantizar la accesibilidad del entorno escolar, la provisión de apoyos y la realización de ajustes razonables; promover la formación de docentes y personal de apoyo y la capacitación a funcionarios públicos para diseñar, implementar y evaluar políticas públicas, asegurando un liderazgo político, así como las herramientas necesarias para impulsar cambios estructurales.

En el caso de Colombia, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 define diez desafíos estratégicos² a 2026, de los cuales deriva unos lineamientos que se constituyen en los frentes de acción para asumirlos. De otra parte, señala los siguientes avances en materia educativa en el país para la población vulnerable y aquella con discapacidad:

- Hay logros importantes en el ingreso al sistema educativo de la población vulnerable, con una reducción de la brecha urbano-rural en la cobertura neta, pasando de una diferencia de 20% en 2006 a 8,6% en 2016, gracias a políticas como la gratuidad educativa.

2. a) Regular y precisar el alcance del derecho a la educación; b) Construcción de un sistema educativo articulado; participativo; descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación; c) Establecimiento de lineamientos curriculares generales; pertinentes y flexibles; d) Construcción de una política pública para la formación de educadores; e) Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento; f) Impulsar el uso pertinente; pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza; la construcción de conocimiento; el aprendizaje; la investigación y la innovación; fortaleciendo el desarrollo para la vida; g) Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad; inclusión; respeto a la ética y equidad de género; h) Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación; i) La importancia otorgada por el Estado a la educación se medirá por la participación del gasto educativo en el PIB y en el gasto del Gobierno; en todos sus niveles administrativos y; j) Fomentar la investigación que lleve a la generación de conocimiento en todos los niveles de la educación.

- Frente a la pertinencia de la oferta educativa para la atención de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, en la década 2007-2017 las acciones se enfocaron en la formación de maestros y otros agentes de la educación desde el marco de la inclusión.
- Se ha hecho dotación de material y mobiliario pertinente en las Entidades Territoriales, llegando a un 20% de las secretarías de educación.
- A las secretarías de educación, se les reconoce un per cápita del 20% adicional de los recursos, por cada uno de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad reportados en la matrícula, para que sean invertidos en los apoyos a los establecimientos educativos públicos para la prestación del servicio educativo bajo condiciones de equidad.
- Durante el período 2008-2016 se aumentó en 72 puntos porcentuales la matrícula de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, pasando de 106.302 en el año 2008 a 183.203 en 2016.

Estos avances en Colombia tienen aún importantes desafíos por cumplir a la hora de hablar de inclusión y equidad en la educación, en la garantía de los apoyos que requieren los niños, niñas y adolescentes, de modo que se posibiliten trayectorias educativas completas en los diferentes ciclos educativos. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE & MEN (2016) refiere que, si bien hay progresos en la generación de mejores oportunidades educativas para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en áreas rurales, aún se requiere mejorar el acceso y la calidad de la educación para esta población. En lo que respecta a la población con discapacidad, la OCDE señala la necesidad de mejorar la recopilación de datos para la identificación de niños y niñas con discapacidad y posibilitar su acceso al sistema educativo, de modo que las acciones que se están llevando a cabo sean más eficaces.

Como se observa, existen logros y también grandes retos para avanzar hacia una educación de calidad que garantice la promoción y aprendizaje de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el marco de la Educación para Todos. Por esto, se señalan los objetivos de la política educativa, establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, en torno a una Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos:

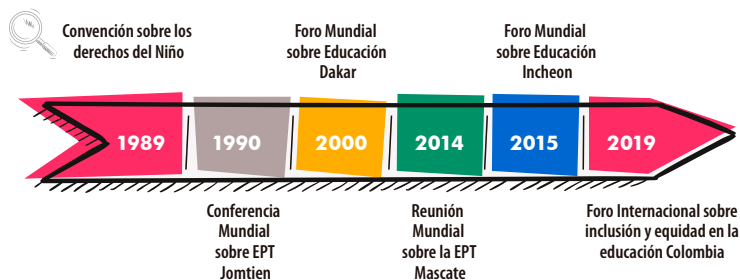
- 1 Educación inicial de calidad para el desarrollo integral.
- 2 Brindar una educación con calidad y fomentar la permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media.
- 3 Apuesta por una educación media con calidad y pertinencia para los jóvenes colombianos.
- 4 Más y mejor educación rural.
- 5 Apuesta para impulsar una educación superior incluyente y de calidad.
- 6 Eficiencia y desarrollo de capacidades para una gestión moderna del sector educativo.
- 7 Alianza por la calidad y pertinencia de la educación y formación del talento humano.

El panorama presentado permite reflexionar en la garantía del derecho a la educación a partir de la transformación de las políticas, culturas y prácticas en el contexto educativo regional y local. De esta manera, tanto la inclusión y equidad en la educación, como los procesos de participación y movilización social y las transformaciones que se puedan dar desde los diferentes sectores sociales, se consideran necesarios y deseables para el desarrollo de las personas, la superación de las brechas para participar en el sistema educativo y el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad en su conjunto.

Marco normativo

En 1989 se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual reafirma “la necesidad de proporcionar a los niños cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad; subraya de manera especial la responsabilidad primordial de la familia por lo que respecta a la protección y la asistencia” (UNICEF, 2006, p. 8). La Convención que ha sido aceptada y firmada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, da alta prioridad a la protección y el desarrollo integral de la niñez, por lo cual incide directamente en las normas y políticas establecidas en el país.

Por otro lado, desde 1990 se puso en marcha el objetivo de lograr una educación de calidad para todos, derivado de la Declaración de Jomtien, la cual fue reiterada en Dakar en el 2000; posteriormente en el acuerdo de Mascate aprobado en 2014, y más recientemente en la Declaración de Incheon en 2015, como se puede ver en el siguiente gráfico.



La última declaración, dada en septiembre de 2015, sirvió como fundamento para incorporar las metas de educación propuestas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En esta se acordaron 17 Objetivos que fueron plasmados en la Agenda 2030, la cual surgió de la negociación en conjunto de 193 Estados miembros de las Naciones Unidas, actores de la sociedad civil, actores académicos y sector privado.

La agenda acordada puso la dignidad y la igualdad entre las personas como eje central, también determinó la importancia de la participación de todos los sectores de la sociedad y del Estado para su correcta planificación e implementación. Según la ONU y CEPAL (2016) esta ambiciosa agenda es una “herramienta para la creación de sociedades inclusivas y justas, al servicio de las personas de hoy y de futuras generaciones” (p.5).



Al hacer referencia a la inclusión y equidad en la educación desde los ODS, es importante tener presente el Objetivo 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Aquí, es importante mencionar dos de las metas que presenta este objetivo:

- 1 Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
- 2 Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Es decir que para lograr la inclusión y equidad en la educación es primordial eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, (Booth y Ainscow, 2000). Por otra parte, el Objetivo 4 hace mención al enfoque de atención a la diversidad, contemplando la participación de todos desde las perspectivas étnica, biológica, cultural, sexual y de género. Esto mismo se ratifica en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, celebrado en Cali-Colombia en septiembre de 2019, en colaboración con diferentes expertos en el tema como representantes de gobiernos del mundo, docentes, investigadores, representantes del sector privado y de la sociedad civil, se socializaron experiencias y debatieron en estos temas, para determinar 7 compromisos claves en pro de la educación de calidad (UNESCO, 2019), los puntos acordados son:

- 1 Reafirmar el compromiso con la agenda internacional de Derechos Humanos consignada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción de Educación 2030.
- 2 Compartir la definición de inclusión como un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación.
- 3 Reconocer y celebrar los logros claves de la Declaración respaldada por la Conferencia Mundial de 1994, celebrada en Salamanca, España.
- 4 Extender el compromiso hacia la inclusión y equidad en la educación, en y a través de la educación y la capacitación, basado en los instrumentos internacionales de derechos humanos y en la evolución del entendimiento de quién está siendo dejado atrás, por qué y dónde, para darle forma a políticas públicas, planes y acciones efectivas.

5

Hacer un llamado a los gobiernos y otras partes interesadas para acelerar los esfuerzos de construir sobre los logros alcanzados desde la Conferencia de Salamanca, teniendo en cuenta el amplio desarrollo que ha tenido la política en este mundo cambiante, y reconociendo estos retos a nivel nacional, regional y global. Igualmente, dichos retos incluyen áreas abordadas por el informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 sobre inclusión y equidad en la educación, así como los compromisos realizados durante el “Foro internacional de la UNESCO sobre inclusión y equidad en la educación: todas y todos los estudiantes cuentan”, realizado en Cali, y expuestos a continuación:

- Marcos legislativos y políticos que adoptan un enfoque intersectorial.
- Claridad de roles y responsabilidades de los tomadores de decisión en todos los niveles y los sectores.
- Currículos que sean amplios e inclusivos.
- Entornos de aprendizaje que aseguran altos niveles de motivación, compromiso y resultados de aprendizaje para todos.
- Tecnologías basadas en principios de equidad, diversidad e inclusión.
- Maestros con una sólida comprensión de los principios y prácticas de inclusión y su aplicación.
- Datos y pruebas desglosados robustos.
- Financiamiento adecuado, equitativo y efectivamente utilizado en todos los niveles.

6

Recomendar una mayor atención a la relación entre inclusión y sociedad civil, jóvenes, familias y comunidades.



Reconocer que es esencial involucrar a grupos marginados, en asociación con actores del desarrollo y formuladores de política pública, para promover la inclusión como un movimiento social para la transformación en y para la educación.

Adicionalmente, es importante mantener la capacidad de escuchar las voces de las personas, incluyendo las de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos tradicionalmente excluidos o silenciados, como es el caso de las personas con discapacidad. Por lo cual, a continuación, se especificará la normatividad vigente en Colombia relacionada con este grupo poblacional.

La Ley 1346 de 2009 aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta Convención fue puesta en marcha después de cinco años de negociaciones y luchas por parte de personas con discapacidad, y de organizaciones dedicadas a promover el reconocimiento mundial de la discapacidad como cuestión de derechos humanos.

Con relación a la educación, se acordó el Artículo 24, el cual busca hacer válido el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Es de anotar que la CDPD es un referente crucial en el marco político de la población con discapacidad a nivel internacional y nacional. Frente a las dificultades y la falta de cumplimiento de este artículo, la observación número 4 detalla las condiciones y características que demanda una educación de calidad.

En el año 2013 se aprueba en Colombia la Ley 1618 que establece las disposiciones para cada uno de los sectores en la garantía al pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. En específico, en el tema de la educación, propone acciones para la atención educativa que promuevan el acceso y permanencia con calidad en el sistema educativo.

Por último, en Colombia se firma el Decreto 1421 en 2017, que es fundamental en el marco de la inclusión y equidad en la educación.

Dicho Decreto establece las responsabilidades que debe cumplir el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación o entidades territoriales certificadas y los EE públicos y privados. Para esto, estipula 16 responsabilidades que debe poner en práctica cada establecimiento y que posibilitan trayectorias educativas completas de calidad para las personas con discapacidad.



A partir del panorama normativo expuesto, se espera que el fortalecimiento de las condiciones que promuevan el pleno desarrollo de los niñas, niños y adolescentes y posibiliten su aprendizaje, continúe avanzando mediante transformaciones tanto en las prácticas pedagógicas de los diferentes EE, como en la gestión institucional.

Marco conceptual

Para empezar, es importante comprender el proceso de inclusión y su relación con el derecho a una educación de calidad en el marco de la diversidad. Según Ainscow (2003) “la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas”. Por otro lado, para la UNESCO (2005):

La inclusión es vista como un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que

cubre a todos los niños en el rango de edad apropiado y una convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p.13).

En el Decreto 1421 de 2017 se define que la educación inclusiva que se vive en los EE, corresponde a “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos”. Igualmente, la inclusión y equidad en la educación buscan promover ambientes de aprendizaje libres de exclusión y segregación, mediante las políticas, culturas y prácticas inclusivas que permitan abarcar la diversidad en todo su esplendor, y eliminar todo tipo de barreras actitudinales, comunicativas y físicas, así como las define la Ley 1618 de 2013.



Las barreras, según la Ley 1618 de 2013

Las barreras son cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Estas pueden ser:

- **Actitudinales:** Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad.
- **Comunicativas:** Aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas.
- **Físicas:** Aquellos obstáculos materiales, tangibles o construidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad.

Al abordar los procesos de inclusión y equidad en la educación, los EE requieren garantizar el mejoramiento institucional, mediante el fortalecimiento de las áreas de gestión, las cuales son definidas por la Ministerio de Educación Nacional (2008), como:

- 1** Gestión directiva: desarrollo del liderazgo claro y compartido que conduce al equipo humano de la institución a trabajar, de manera conjunta, bajo principios y valores comunes por el cumplimiento de la misión, visión, objetivos y metas de la institución.
- 2** Gestión administrativa: soporte al trabajo institucional, incluye todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable.
- 3** Gestión académica: procesos mediante los cuales se definen y orientan los diferentes componentes y subcomponentes curriculares que apoyan una práctica pedagógica en el continuo, que permite construir el perfil deseable de los niños, niñas y adolescentes.
- 4** Gestión con la comunidad: capacidad para realizar lecturas pertinentes de los contextos que la circundan, identificando los problemas de su entorno.

En conclusión, es primordial que los EE efectúen diversas acciones desde sus políticas, culturas y prácticas para dar cumplimiento a una educación de calidad. Esto con el fin de responder a la atención de diferentes grupos poblacionales, según sus contextos, características, expectativas y necesidades, para promover en todos los niños, niñas y adolescentes el desarrollo, aprendizaje y participación en un entorno inclusivo y, por ende, lograr su desarrollo integral a través de trayectorias educativas completas. Por tal motivo, la siguiente guía se desglosa en las dimensiones de políticas, culturas y prácticas inclusivas, en donde se retoman diferentes temáticas relevantes para cada una y se brindan recomendaciones para favorecer la inclusión y equidad en la educación.

POLÍTICAS INCLUSIVAS

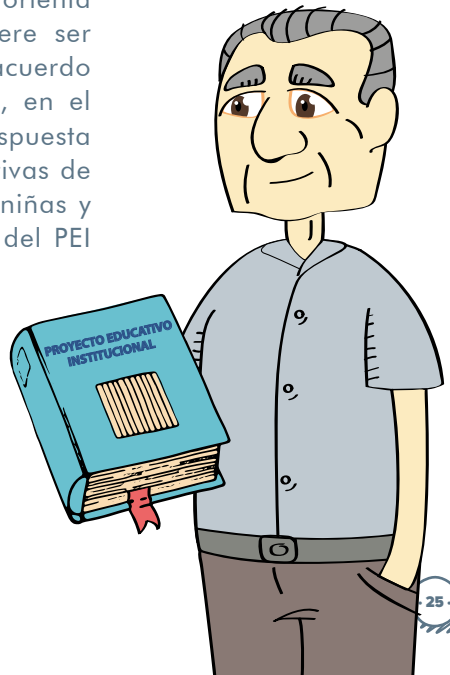


La revisión crítica, reflexiva, participativa y con evidencias de las políticas y herramientas que direccionan la vida institucional, es un poderoso mecanismo para avanzar en el logro de la inclusión y equidad en la educación. Entre estas se encuentran el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que contiene el Manual de Convivencia, el plan de estudios y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). Posteriormente están la autoevaluación y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y el sistema de apoyos en la gestión escolar. Su revisión está encaminada a promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de esta población, visibilizados en las prácticas pedagógicas y conducentes a la creación de cultura inclusiva en el EE. Es importante anotar que, además de los documentos oficiales que orientan la institución, las políticas educativas comprenden también aquellas apuestas, orientaciones y/o rutas que establece cada EE en el marco de su autonomía guardando pertinencia con el contexto y garantizando así una oferta flexible y contextualizada a la realidad de los territorios.

Proyecto Educativo Institucional



El PEI como fundamento que orienta el quehacer de los EE, requiere ser actualizado para que esté en acuerdo con los fines de la educación, en el marco de la inclusión y dé respuesta a los requerimientos y expectativas de formación de todos los niños, niñas y adolescentes. La actualización del PEI y de su manual de convivencia, deben posibilitar una respuesta a requerimientos o a intereses nacientes entre los integrantes de la comunidad educativa, por lo cual se dan las siguientes recomendaciones.



¿Cómo lograr que el PEI contemple en su misión y visión la inclusión y equidad en la educación?



- 1** Es importante expresar en el componente conceptual del PEI, principios y valores inclusivos como los señalados en el Decreto 1421 de 2017: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad (Congreso de la República, 2017). Asimismo, se pueden considerar otros principios y valores como igualdad, inclusión, convivencia, respeto, responsabilidad, solidaridad, ciudadanía, participación u otros que resulten del consenso de los actores de la comunidad y que guarden relación con la filosofía institucional.
- 2** El declarar estos principios y conceptos en la carta de navegación del EE, se constituye en el fundamento del actuar en el establecimiento, lo cual permea todas las prácticas institucionales.
- 3** Los principios inclusivos pueden contemplarse en el componente del área de gestión directiva, específicamente en el proceso de direccionamiento estratégico y horizonte institucional. Periódicamente estos requieren ser revisados y ajustados, en función de los retos externos cambiantes y de las necesidades de la comunidad en general.
- 4** La fundamentación del PEI implica declarar que una educación de calidad busca promover el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, respetando su condición de personas y su estatus como sujetos de derechos, reconociéndolos como seres únicos y diversos ya que en ellos convergen rasgos biológicos, sociales, culturales y personales particulares que les permiten configurar una vida propia y auténtica.

5

Es ideal la creación de escenarios de participación de todos los actores de la comunidad educativa para determinar aquellos principios que guiarán el accionar educativo. Para esto es importante convocar a los niños, niñas, adolescentes y a las familias en esta labor, de modo que los principios estén explícitos en el PEI y sean conocidos y consensuados. Vale la pena recordar que las familias “son corresponsables del proceso de formación integral de niñas, niños y adolescentes, e inciden directamente en los procesos de acceso, permanencia, egreso y calidad de la educación que reciben” (MEN, 2020, p.18), por lo cual su participación es primordial.

6

Al momento de rediseñar el PEI, es necesario relacionarlo con programas y proyectos locales que se sustentan en políticas nacionales dirigidas a la población diversa y con discapacidad. Entre estos se pueden tener en cuenta: el Programa Todos a Aprender, las estrategias de acceso y permanencia educativa en condición de equidad para la población vulnerable a nivel nacional y el fortalecimiento de la educación con enfoque de respeto y valoración por la diversidad, para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los grupos étnicos a nivel nacional.

7

De manera paralela, es fundamental la articulación del PEI con los planes de desarrollo departamentales o municipales y con los Planes de Implementación Progresiva (PIP) que propone el Decreto 1421 de 2017, de las secretarías de educación (SE) de las entidades territoriales certificadas (ETC). Lo anterior, permite contextualizar la apuesta institucional del establecimiento con la apuesta de desarrollo local, regional y nacional.

8

Para lograr lo arriba señalado, es vital que la comunidad educativa en general (directivos, docentes, familias y niños, niñas y adolescentes) participe en las

mesas de trabajo departamental, distrital o municipal para la construcción de los planes de desarrollo de su entidad territorial, logrando conocer y promover los programas y proyectos relacionados con la equidad y el derecho a la educación, y articulando su PEI a las proyecciones administrativas y políticas de cada gobierno.

9

Es recomendable que las SE de las entidades certificadas socialicen las líneas de acción, los alcances y los avances de sus PIP a los EE con el fin de reconocer, acompañar y hacer seguimiento al proceso de educación equitativa e inclusiva de su municipio o departamento.



¿Cómo lo hicieron?



La Escuela Normal Superior de Neiva, acoge en su Proyecto Educativo Institucional unos principios fundamentales entre los cuales se encuentran el diálogo de saberes, la autoconciencia y la conciencia colectiva, la construcción colectiva de procesos, extensión y educación conforme a las características particulares de cada persona, contextos y procesos culturales, entre otros, guardando relación con la apuesta pedagógica de la educación popular, la perspectiva de la pertinencia rural y la reflexión sobre lo que significa la inclusión y equidad en la educación.

Así mismo, esta perspectiva se articula con la óptica de la educación para todos y la garantía del derecho a la educación. Su planteamiento convoca la participación de toda la comunidad educativa, por lo tanto, cuando se hace el estudio de la realidad se reconoce que el establecimiento debe tener en cuenta las barreras que impiden la participación, interacción y aprendizaje de todos sus niños, niñas y adolescentes, haciendo énfasis en la población Sorda y la forma como los futuros maestros deben prepararse para acoger el modelo bilingüe –bicultural. En la medida en que comienza la acción educativa, hay todo un proceso y un principio, que es reflexionar permanentemente sobre los resultados desde la perspectiva: reflexión-acción-reflexión. De esta manera se vuelve a la realidad con ideas renovadas, se va progresando en espiral, evitando la repetición permanente.





Desde el PEI hay un concepto visible de inclusión que se lleva a la práctica porque se trabaja desde las demandas educativas del contexto, haciendo una concertación entre el saber constituido y el saber que tienen las comunidades. Esto permite tanto a los docentes como a los maestros en formación una revisión y renovación continuada y permanente del PEI. Para esta escuela normal hablar de inclusión desde sus políticas institucionales no es una finalidad, sino un proceso constante que conlleva una reflexión y favorece a las diferentes poblaciones que atienden. Para conocer más sobre esta experiencia, los invitamos a buscar ver el siguiente video, llamado Buena práctica Lengua de Señas ENS Neiva publicado en el canal de Youtube del Ministerio de Educación Nacional https://www.youtube.com/watch?v=82_NhXLHI_0

¿Cómo incorporar los fundamentos de la inclusión y equidad en la educación en el manual de convivencia?



En los EE el manual de convivencia es una de las políticas que más incidencia tiene en términos de inclusión, pues puede excluir, segregar o reconocer la diversidad. Por lo tanto, amerita una revisión participativa y un compromiso de reconocer en la diversidad una oportunidad y no una amenaza. Es decir, es necesario explicitar en el manual de convivencia los principios de integralidad y flexibilidad, para evidenciar las estrategias para la resolución pacífica de conflictos, que mejoran permanentemente el clima escolar, la gestión para la convivencia escolar, el fomento del bienestar y la gestión de riesgos.

De otro lado, el manual es una herramienta para definir los acuerdos de la comunidad educativa y garantizar la convivencia pacífica y armoniosa, además, establecer la ruta para la promoción, prevención, atención y seguimiento, es decir, el cómo actuar para promover y defender los derechos humanos. En este es importante reconocer al estudiante como un ser integral, que hace parte de una sociedad que se centra en la protección y reconocimiento de sus derechos, lo cual permite su pleno desarrollo y una serie de realizaciones, en coherencia con la inclusión y equidad en la educación.



¿Qué significa?



Según el MEN (2019), los derechos como realizaciones permiten visualizar la forma en la cual estos son reconocidos a los niños, niñas y adolescentes y se concretan como realidad presente en sus vidas. Estas señalan que, durante la primera infancia, cada niño y niña:

- 1 Cuenta con padre, madre, familiares o cuidadoras principales que le acogen y ponen en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral.
- 2 Vive y disfruta del nivel más alto posible de salud.
- 3 Goza y mantiene un estado nutricional adecuado.
- 4 Crece en entornos que favorecen su desarrollo.
- 5 Construye su identidad en un marco de diversidad.
- 6 Expresa sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos son tenidos en cuenta.
- 7 Crece en entornos que promocionan y garantizan sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.

Según la Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017, es primordial que los EE articulen estrategias para promover la convivencia escolar en toda la comunidad educativa, incluyendo personal administrativo, familias, docentes, directivos docentes y niños, niñas y adolescentes. Se entiende por convivencia escolar como “el conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral” (MEN, 2013, p.25). Esto desde un mismo contexto y en el marco del respeto, la solidaridad, la colaboración y la cooperación. Ahora bien, para promover la inclusión y equidad en la educación en los manuales de convivencia, se recomienda que los EE:

- 1 Reconozcan, respeten y valoren la diversidad, con el fin de que todos puedan compartir la experiencia de vivir y aprender en igualdad de condiciones. Esto implica empezar por conocer muy bien a los niños, niñas y adolescentes, sus características, capacidades, niveles de desarrollo y estilos de aprendizaje, sus familias y sus contextos, puesto que no se valora y no se es pertinente con lo que no se conoce.
- 2 Favorezcan la formación orientada al pluralismo y la valoración de las diferencias, promoviendo el trabajo colaborativo y estimulando las tutorías entre pares para facilitar la creación de vínculos entre los miembros de la comunidad educativa.
- 3 Actualicen los manuales de convivencia teniendo en cuenta tres elementos fundamentales en el proceso: el comité escolar de convivencia (para garantizar la participación real y efectiva de cada uno de los miembros en la promoción y ejercicio de derechos), la lectura de lo que ocurre en los EE para identificar los riesgos de los entornos y definir estrategias de prevención y los lineamientos generales (MEN, 2013).
- 4 Incluyan los conceptos que plantea la convivencia escolar en los manuales de convivencia, y además se haga una respectiva reflexión y análisis con relación al contexto de cada EE. Es decir, revisar en cada uno de los apartados del manual, aquellas condiciones o exigencias que se constituyen en barreras para el acceso (criterios de selección para la matrícula); la permanencia (condiciones para sancionar, suspender o expulsar niños, niñas y adolescentes) y para la promoción (continuidad entre grados y niveles), y que por tanto ponen en riesgo la trayectoria educativa completa de cada estudiante.
- 5 Incorporen en los manuales de convivencia nociones sobre la resiliencia, definida como “la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva” (Bonilla & Soler, 2011, p. 11), con el fin de orientar a la comunidad educativa en la búsqueda de respuestas asertivas frente a las situaciones adversas que se pueden presentar en el transcurso de la vida.

6

Proyecten en la visión institucional la participación y la autodeterminación del estudiante en los ámbitos educativo, social, económico, político y cultural, respetando su singularidad y diversidad.

7

Establezcan con claridad, los derechos y deberes que el estudiante con discapacidad tiene consigo mismo y con la comunidad, al tiempo que se definen las normas y procedimientos para acompañar sus actuaciones cotidianas, sin que todo ello implique la exención de la responsabilidad (MEN, 2006a).

Autoevaluación y Plan de Mejoramiento Institucional



La autoevaluación se constituye en un momento básico para identificar cómo y en qué medida se ha llevado a cabo la gestión del establecimiento en un periodo de tiempo específico, determinando las fortalezas y oportunidades de mejora que orienten el PMI (MEN, 2008). Esta actividad implica que los diferentes actores de la comunidad educativa se involucren de manera participativa y colaborativa.



¿Cómo lograrlo?



El Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) es un instrumento que se elabora cada cuatro años, surge de la autoevaluación institucional realizada por los establecimientos educativos, resultado de una serie de procedimientos, acciones y metas definidas de manera planeada, organizada y sistemática desde las instituciones, que es liderado por el rector junto con un equipo directivo, e involucra la participación de docentes, niños, niñas y adolescentes y familias. Su fin consiste en mejorar la calidad educativa (MEN, 2004). De este se derivan los Planes Operativos Anuales (POA), los cuales funcionan a más corto plazo en la gestión institucional del EE.

¿Cómo contemplar en la autoevaluación y el PMI los fundamentos de la inclusión y equidad en la educación?



Para analizar los avances del EE en cuanto a la incorporación del marco de la equidad y la inclusión en la garantía del derecho a una educación de calidad, en la autoevaluación institucional se pueden considerar la existencia y frecuencia de los siguientes aspectos:

- 1 Procesos de formación docente en pedagogías y didácticas innovadoras y flexibles.
- 2 Resignificación de los procesos educativos a través de modelos pedagógicos más holísticos y flexibles.
- 3 Articulación de los proyectos transversales entre las diferentes áreas.
- 4 Vinculación de la comunidad educativa en las actividades institucionales.
- 5 Considerar los resultados de las evaluaciones censales, nacionales, internacionales y las diferentes mediciones objetivas de la calidad de la educación, obtenidos por los niños, niñas y adolescentes del EE.

6

Tener en cuenta los ajustes y solicitudes de apoyos planteados en los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) de esta población, que sean insumo para la formulación de acciones concretas en el plan de mejoramiento. De modo que se facilite el tránsito armónico de los niños, niñas y adolescentes entre los diferentes niveles y grados y en las diferentes sedes del EE.

Adicionalmente, hay que prestar atención a estos elementos:

1

Es importante que los EE conozcan el Plan de Implementación Progresiva (PIP) propuesto por la respectiva entidad territorial certificada, de modo que exista una articulación entre la apuesta de la ETC y la gestión del EE.



¿Cómo lograrlo?



El PIP, según el MEN (2018a), corresponde a un instrumento que incorpora las acciones, actividades, programas y proyectos necesarios para dar cabal cumplimiento al Decreto 1421; este comprende dos partes:

- A.** Análisis de la entidad territorial certificada sobre la atención educativa a las personas con discapacidad. Este contempla:
 - a) análisis de la matrícula;
 - b) caracterización de la oferta educativa;
 - c) caracterización de la inversión de recursos en la atención educativa de las personas con discapacidad;
 - d) caracterización de los ajustes razonables y medidas de diseño universal de la ETC y sus establecimientos educativos, y e) retos y necesidades según la caracterización.
- B.** Acciones del PIP para la atención educativa de las personas con discapacidad. Implica la priorización de las acciones que la ETC pueda realizar con los recursos y condiciones disponibles para el primer año y la proyección de procesos para la implementación subsecuente de los siguientes aspectos:
 - a) ingreso oportuno y de calidad de las personas con discapacidad a la educación regular;
 - b) apoyos y seguimiento para la continuidad en el sistema educativo, y
 - c) procesos educativos pertinentes y continuidad pedagógica.

- 2 A su vez, es importante que las secretarías de educación identifiquen en los PMI de sus establecimientos educativos, aquellas demandas más recurrentes, para ser incorporadas y priorizadas en su plan de apoyo al mejoramiento.
- 3 La autoevaluación requiere considerar la perspectiva de los diferentes actores, lo cual posibilita establecer un PMI más situado y acorde a la realidad institucional. Esto incluye la participación de las familias, los niños, niñas y adolescentes y los egresados, de manera que se logre una mirada amplia sobre el logro de los objetivos y, en general, de los propósitos planteados por el establecimiento.
- 4 El diseño e implementación de una autoevaluación accesible a toda la comunidad educativa, permite identificar el cumplimiento frente a las estrategias y las líneas de acción propuestas para garantizar los fines, los principios y las características de la educación en el marco de la inclusión.
- 5 Se espera que la construcción de los PMI surja de los resultados de la autoevaluación y de las diferentes pruebas de medición de la calidad educativa. Además, se deben formular con el objetivo de promover, de manera transversal, todas las acciones, los principios y las características de la educación en el marco de la inclusión, garantizando su articulación con los PIAR.
- 6 Visibilizar y promover en las acciones de mejoramiento de la gestión directiva, las relaciones con instituciones y organizaciones de los diferentes sectores, como: salud, recreación, cultura, educación terciaria, deporte y transporte, entre otros. Si bien no siempre los procesos de mejoramiento reflejan el establecimiento de alianzas y la formación de redes con el entorno, es común que desde el área directiva se establezcan relaciones con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Policía Nacional, sin embargo, esta red de relaciones puede ser ampliada para dar respuesta a los fines de la educación equitativa e incluyente.



¿Cómo lograrlo?



Los procesos de autoevaluación y la formulación del plan de mejoramiento institucional, requieren de la participación activa de los diferentes actores de la comunidad interna, contemplando las apuestas institucionales, locales, regionales e incluso las nacionales.

7

La definición de acciones concretas, indicando recursos, tiempos, responsables y mecanismos de seguimiento, que permita un desarrollo real de los procesos, de manera progresiva, comprometida y viable.

8

El análisis y la reflexión de los diferentes componentes del índice sintético de la calidad educativa en la dinámica institucional y territorial, deben proyectarse como insumo para identificar fortalezas y oportunidades en torno a las prácticas que se están desarrollando en el contexto educativo.

9

Es muy importante que el análisis y la reflexión lleven a la construcción de metas proyectadas en las dimensiones de gestión consignadas en los PMI, de modo que se logre fortalecer pedagógicamente las prácticas educativas y propiciar condiciones para que los equipos de docentes cuenten con herramientas pertinentes y suficientes para mejorar su práctica desde la creación, puesta en marcha y mejoramiento de los ambientes de enseñanza y aprendizaje, considerando la apuesta de la EPT.

10

Por su parte, el EE puede hacer un análisis sobre los PIAR que han generado sus docentes, reconociendo los principales apoyos identificados por ellos, en términos directivos, administrativos, académicos y de gestión con la comunidad.

Sistema de apoyos en la gestión escolar



Existen diversos apoyos humanos, técnicos y tecnológicos que el establecimiento formaliza desde la gestión escolar, para dar respuesta a los requerimientos de sus niños, niñas y adolescentes, de manera que se garantice su plena participación en las actividades que se desarrollan en el contexto escolar y posibiliten su desarrollo y pleno aprendizaje. Existen también ajustes físicos que facilitan el acceso y la movilidad de esta población en los diferentes ambientes escolares.

¿Qué apoyos se pueden considerar para garantizar el derecho a la educación de la población con discapacidad?



1

Apoyos humanos. Entre los apoyos humanos que se pueden requerir para una efectiva inclusión se encuentran los docentes de apoyo pedagógico, que acompañan a los docentes de aula para cualificar su práctica pedagógica, en particular en los ajustes que proponen para sus niños, niñas y adolescentes; el intérprete de lengua de señas colombiana (LSC) y los modelos lingüísticos para la población con discapacidad auditiva. Los guías intérpretes, en el caso de las personas sordociegas, los mediadores comunicativos que apoyan a las personas sordociegas y a personas con discapacidad múltiple, con Trastornos del Espectro Autista o con cualquier dificultad en la comunicación, el lenguaje y el habla. Por su parte, los tíflogos prestan su servicio a personas con discapacidad visual. En algunos casos, el apoyo de servicios de auxiliares de enfermería, siempre y cuando sea imposible pactar otras alternativas para garantizar condiciones de higiene, alimentación y movilidad.



- En este caso es necesaria la gestión activa de las entidades territoriales certificadas y las secretarías de educación para la asignación de este personal, el cual requiere contar con la formación y la experiencia requerida para el desarrollo de su labor. La contratación debe ser oportuna y constante durante todo el año escolar, de modo que no afecte los procesos de aprendizaje, participación y socialización de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
- La contratación del personal de apoyo es una acción prioritaria para las secretarías de educación. Se recomienda realizar lo correspondiente antes de finalizar el año escolar, de modo que la vinculación sea oportuna y este personal pueda iniciar sus actividades a la par con los niños, niñas y adolescentes, desde la primera semana de actividades académicas definidas en el calendario escolar.
- Es importante que las mismas secretarías de educación y sus establecimientos educativos formen y promuevan la corresponsabilidad en el talento humano de las instituciones educativas, en especial los docentes y administrativos, para la atención a personas con discapacidad. Esto se puede lograr en alianza con organizaciones locales o regionales gubernamentales o de la sociedad civil.

2

Apoyos técnicos y tecnológicos para el acceso a la información y la comunicación. Existe una variedad de apoyos técnicos y tecnológicos que favorece el aprendizaje autónomo de los niños, niñas y adolescentes, posibilitando su comunicación y participación. Si bien son recursos muy amplios, se describen enseguida, de manera general y se presentan algunos recursos que amplían la información.

- Para el caso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad visual (ciegos y con baja visión), existen softwares lectores de pantalla como Jaws (con licencia de uso libre para Colombia) o Daisy, magnificadores de pantalla (por ejemplo, ZoomText)², líneas Braille, impresoras Braille, audiolibros, lupas manuales o digitales y escáneres para permitir que un texto escrito sea leído, entre otros.



¿Cómo lograrlo?



En esta página del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, se puede hacer la descarga de los software Jaws y ZoomText:

<https://www.convertic.gov.co/641/w3-propertyvalue-15308.html>

- En el caso de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, estos brindan posibilidades para la comunicación distintas al habla y permiten expresar pensamientos o necesidades. Las expresiones gestuales y corporales hacen parte de esta, así como el uso de símbolos expresados en pictogramas. Los tableros de comunicación, los sintetizadores de voz y otras ayudas que pueden incluso ser elaboradas de manera sencilla o que requieren del uso de un computador, hacen parte de estas modalidades de comunicación alternas.

². Disponible para Colombia en el siguiente enlace:
<https://convertic.gov.co/641/w3-propertyvalue-15340.html>



¿Cómo lograrlo?



Los sistemas aumentativos de comunicación, complementan el lenguaje oral cuando, por sí sólo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno, mientras que los sistemas alternativos de comunicación, sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente (CEAPAT, 2010, p. 6).

- Existen recursos que favorecen el manejo de computadores, tablets o teléfonos entre personas con discapacidad física, como el pulsador de teclados, o el puntero cefálico. En el caso de discapacidades físicas más complejas, se ha desarrollado hardware y software para el uso de computadores, sin uso de las extremidades superiores, como el Hardware Traqueo Ocular y el software Traqueo Cefálico.
- Los diferentes materiales didácticos sirven de manera importante para el trabajo en aula y especialmente en el caso de preescolar y básica primaria, existe material adaptado a diversas necesidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
- En los casos en los que el PIAR lo indique, como acción afirmativa se puede garantizar un apoyo tecnológico si está a disposición del EE como una tablet o un computador portátil.

3

Ajustes físicos para la movilidad. Corresponden a adaptaciones al espacio físico que se pueden llevar a cabo en los establecimientos y que facilitan el acceso y desplazamiento de las personas con discapacidad física o, en general, con limitaciones físicas transitorias o permanentes, por esto, benefician a todos los integrantes de la comunidad educativa. Es importante, tener en cuenta los siguientes elementos:

- En Colombia se encuentra la Norma Técnica Colombiana de Accesibilidad al medio físico del Instituto de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC) NTC 6047, que “establece las especificaciones para la construcción y adecuación de espacios físicos de las entidades de la administración pública y entes privados con funciones públicas, que han sido destinados para el acceso y el servicio de todos los ciudadanos” (ICONTEC, 2013, p. 1). Si bien esta norma cuenta con recomendaciones que superan las posibilidades financieras de los establecimientos, presenta otras recomendaciones sencillas de adaptaciones y señalización, que son más fácilmente aplicables.



¿Cómo lograrlo?



En el siguiente enlace se tiene acceso a esta NTC:

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/NTC6047.pdf>

- Vale la pena señalar que algunos establecimientos han realizado algunos ajustes razonables para mejorar la accesibilidad física, mediante adecuaciones como rampas o barandas, que se han gestionado por iniciativa de los directivos docentes, de acuerdo a los recursos disponibles.
- El Decreto 1421 de 2017 establece tres líneas de inversión con los recursos adicionales del Sistema General de Participaciones, para la atención educativa a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, proporcionados a partir de la matrícula reportada en los establecimientos oficiales, entre estos se encuentran: i) empleos temporales de docentes de apoyo pedagógico, viabilizados anualmente por el MEN, según la solicitud específica de cada secretaría, para el acompañamiento a EE y docentes de aula; ii) contratación de apoyos que requieran para esta población, priorizando intérpretes de la Lengua de Señas Colombiana - Español, guías intérpretes, modelos lingüísticos, mediadores

y tiflólogos, y iii) herramientas técnicas, tecnológicas y didácticas pertinentes. Por esto, se hace necesario que las secretarías de educación proyecten e implementen ajustes y adecuaciones progresivas, de acuerdo a los recursos recibidos.

- Las entidades territoriales certificadas pueden diseñar e implementar un plan de accesibilidad de establecimientos educativos con criterios de diseño universal y de las Normas Técnicas de Accesibilidad al Medio Físico, así como de accesibilidad informativa y comunicativa al espacio y a los recursos para 2, 5, 8 y 10 años, incluyendo las tecnologías de información y comunicación, ajustes razonables y otros servicios para la comunidad educativa con discapacidad.
- Adicionalmente, les corresponde a las secretarías de educación realizar alianzas interinstitucionales para garantizar el acceso oportuno, permanente, con beneficios y de calidad a los servicios de transporte a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
- Por último, es importante tener en cuenta que existen dispositivos y tecnologías de apoyo entre las cuales se encuentran las sillas de ruedas, prótesis, ayudas para la movilidad y dispositivos para la comunicación, entre otros, los cuales deben ser gestionados por las familias directamente con el sistema de salud.



¿Cómo lograrlo?



Para ampliar la información relacionada con los sistemas de apoyo, sugerimos revisar los siguientes recursos disponibles en la web, Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad visual:

<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/m-visuales-1-48.pdf>

Catálogo de Tecnologías para la Educación Inclusiva:
<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/4632/documento>

El garantizar la disponibilidad y uso de los sistemas de apoyo, posibilita en los niños, niñas y adolescentes un desempeño más autónomo, la expresión de sus capacidades y habilidades, así como su desarrollo integral.



¿Cómo lo hicieron?



La Secretaría de Educación de Cúcuta ha tenido en los últimos años la práctica de convocar el personal de apoyo antes de finalizar el año, con el fin de asegurar que los niños, niñas y adolescentes cuenten con este personal al inicio del año escolar.

Esto implica llevar a cabo la gestión necesaria para que estos apoyos se encuentren disponibles con la adecuada antelación para atender de manera oportuna y pertinente a la población de preescolar, básica y media con discapacidad.

Para esto, es imprescindible que las secretarías identifiquen sus responsabilidades a partir de una lectura juiciosa y detallada del Decreto 1421 de 2017, de modo que pueda identificar los recursos que requieren los establecimientos educativos, así como planificarlos y gestionarlos.

Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes



A partir de la propuesta del MEN (2018b) el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) contempla varios propósitos, uno de ellos es reconocer las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de valorar sus avances. Asimismo, busca proporcionar información básica para orientar el desarrollo integral y suministrar la que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a al grupo que presente dificultades en el aprendizaje o desempeños superiores en su proceso formativo.

Además, el SIEE determina la promoción de niños, niñas y adolescentes y aporta información valiosa a los PMI de cada EE, así como se estipula en el Decreto 1290 de 2009 y el Documento 11 del MEN (2009), 'Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009'. Es relevante dentro del proceso evaluativo, contemplar la evaluación formativa, la cual representa la principal herramienta de transformación en la práctica pedagógica de los docentes, ya que favorece los procesos reflexivos que enriquecen el quehacer docente y genera impacto en el desarrollo integral y aprendizaje significativo de esta población.

¿Qué debe hacer el EE para que el SIEE sea flexible para todos?



El SIEE en los EE debe estar enmarcado bajo la perspectiva de la inclusión y equidad en la educación, debe contemplar la diversidad de la población y centrarse en el progreso de los niños, niñas y adolescentes. Además de las orientaciones planteadas por el MEN en el Documento 11, y si bien el Decreto 1290 de 2009 en su contenido es inclusivo en sus disposiciones con el fin de establecer los criterios de evaluación para el seguimiento de los aprendizajes de manera flexible, se recomienda:

1

Identificar los criterios de evaluación en el desarrollo de la planeación de aula, definiendo la escala valorativa para cada área o asignatura, teniendo en cuenta la diversidad de aprendizajes y valorando además la autonomía del docente en el aula. Es pertinente socializar estos criterios con los niños, niñas y adolescentes y sus familias o acudientes, para conocer los propósitos de formación y acompañar el proceso.

2

Por parte de los docentes, concentrarse en el momento de evaluar en los acontecimientos del día a día, observando niños, niñas, adolescentes y adultos, organizando la información para establecer qué y cómo está aprendiendo. De esta forma, los criterios de evaluación serán coherentes con las características de cada uno, las actividades, experiencias y acciones desarrolladas.

- 3 Implementar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el momento de evaluar, esto con el fin de ofrecer múltiples formas de expresión de la información y dar al estudiante la posibilidad de expresar sus conocimientos según sus habilidades y características.
- 4 Garantizar una valoración integral, fortaleciendo el proceso de evaluación formativa, es decir brindarles la experiencia a los niños, niñas y adolescentes de autoevaluarse para identificar sus fortalezas, debilidades, avances o retrocesos. Además, fomentar la estrategia de coevaluación de sus pares para promover el proceso de reflexión frente a los diversos desempeños e incentivar experiencias de trabajo colaborativo.
- 5 Brindar alternativas para aquellos que no alcancen el nivel esperado según el plan de aula, proponiendo acciones preventivas y estrategias de apoyo y acompañamiento para el mejoramiento de los aprendizajes de cada uno de los niños, niñas y adolescentes que presentan niveles básicos, y también aquellos que presentan altos o superiores y con quienes el compromiso es brindar oportunidades para fortalecer su alta capacidad o sus talentos excepcionales.

Por último, con relación a los criterios de promoción, según el MEN (2018b) la promoción de un año escolar es “la consolidación del proceso educativo de un estudiante que le permite al EE acreditar que aquel alcanzó los estándares institucionales para dicho grado” (p.11). En este caso, cada EE tiene la autonomía para decidir los criterios para la promoción de sus niños, niñas y adolescentes, no obstante, se sugiere esta sea de manera responsable e inclusiva, teniendo en cuenta los procesos desarrollados por la comisión de evaluación y promoción.

Es fundamental que cuando un comité de evaluación y promoción decide que un niño, niña, adolescente y adulto con discapacidad no es promovido al nivel o ciclo siguiente, comprender que el establecimiento adquiere el compromiso de definir para el nuevo año, no solamente la garantía de continuidad en la misma institución, sino unos ajustes razonables que le permitan una experiencia distinta con mayores oportunidades para aprender y desarrollarse en condiciones de equidad. En ningún momento el Decreto 1421 de 2017 ha planteado la promoción automática, pero sí es enfático en garantizar condiciones de equidad.

CULTURAS INCLUSIVAS

Cambio de imaginarios,
actitudes y comportamientos



Para comprender el tema de culturas inclusivas, es importante primero, retomar el concepto de cultura, de modo que se logre entender su impacto en las prácticas sociales. La UNESCO (1982) en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, la define como:

El conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos (p.1).

Es decir, la cultura atraviesa de manera importante la forma de pensar de las personas acerca de sí mismas y de los otros, así como influye en los comportamientos y en las relaciones que se establecen. Para Booth & Ainscow (2015) las culturas inclusivas “reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa” (p. 17). Estos autores proponen hacer un cambio en las culturas, de modo que se promueva una mejora institucional.

Si bien las transformaciones culturales toman mucho tiempo, estas son necesarias para dar apertura a relaciones basadas en los derechos humanos y en el libre desarrollo de las personas. En este sentido, este apartado sugiere herramientas para dicha transformación, a partir de una toma de conciencia, la consideración de los elementos centrales de la convivencia escolar, la participación escolar y los principios inclusivos, los cuales orientan a los EE hacia una mejor percepción de las diferentes poblaciones que acuden a las aulas y que hacen parte de la comunidad educativa, en especial, hacia las personas con discapacidad. Es de anotar que es vital tener presentes los valores, las creencias y los saberes de los diferentes grupos sociales y especial de los étnicos, ya que los niños, niñas y adolescentes son herederos de saberes ancestrales, por lo cual es importante que se propicien debates alrededor de aquellas prácticas que fomentan o no la inclusión y se medie en la transformación de aquellas que no la posibilitan.



La forma en la cual una persona, comunidad y sociedad piensa respecto a un grupo social en específico, suele orientar su forma de actuar. En el caso de los grupos sociales vulnerables, y específicamente para las personas con discapacidad, persisten las imágenes y el lenguaje negativo, hacia esta población, así como los estereotipos y los estigmas con profundas raíces históricas, que llevan a relacionar a la discapacidad con la incapacidad y se visibilizan en dinámicas de discriminación (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Una estrategia fundamental para cambiar dichas percepciones, como lo promueven las Naciones Unidas (2006), es la toma de conciencia, desde la cual se invita a sensibilizar a la sociedad sobre la población con discapacidad, fomentar el respeto de sus derechos y dignidad, luchar contra los estereotipos y reconocer sus capacidades y aportes a la sociedad.

La toma de conciencia corresponde a un ejercicio de confrontación de pensamientos, emociones y sentimientos que lleva a cabo una persona o una comunidad, frente a su imaginario social y en relación con una característica o una persona y la concepción correcta desde la perspectiva ética, política y de derechos, con el propósito de transformarlos y así facilitar una actitud social positiva (Celemín, Martínez, Vargas, Bedoya, & Ángel, 2016b).

Las actividades de toma de conciencia son fundamentales en diferentes espacios sociales y más aún en los EE, donde la valoración de la diversidad es fundamental, por lo cual se retoman a continuación, algunas estrategias que posibilitan percepciones más positivas frente a la diversidad y hacia las personas con discapacidad y se presentan una serie de objetivos con miras a lograr el propósito de la toma de conciencia:

- Provocar una resignificación de los conceptos de diferencia, diversidad e inclusión, aplicados a la educación y a la vocación docente.
- Promover un ejercicio de reflexión constante sobre su respuesta a una realidad diversa, en la que todos somos carentes y capaces, sin importar nuestra condición social o biológica.
- Ejercitar habilidades de reconocimiento, acogida y solidaridad frente a sí mismo y frente a las personas a las que educan.
- Proponer actitudes que favorezcan la aparición de la alteridad en las relaciones y se conviertan en una manifestación en contra del rechazo y la exclusión.

¿Qué actividades promueven una toma de conciencia entre la comunidad educativa?



Adicional a los objetivos arriba planteados, se presentan a continuación unas actividades que se sugiere realizar con toda la comunidad educativa, enmarcando la inclusión en la perspectiva de los derechos humanos:

- 1 Identificar si en el establecimiento educativo se han llevado a cabo procesos de toma de conciencia para garantizar la participación plena de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, estableciendo qué vacíos hay, de modo que se proponga un proceso de formación en toma de conciencia.
- 2 Establecer un proceso de debate sobre las percepciones y diferentes construcciones culturales alrededor de la educación para la inclusión, la diversidad y la discapacidad, promoviendo percepciones positivas y de valoración de las capacidades.
- 3 Vincular a los diferentes actores institucionales a estos debates, en pro de garantizar que se haga de una manera crítica y a la vez constructiva, en especial contando con las familias, las cuales se constituyen en el primer espacio de reproducción de la cultura y las prácticas sociales.
- 4 Promover una conciencia social positiva respecto a las personas con discapacidad, que aporten al desarrollo comunitario y social.
- 5 Identificar aliados locales para llevar a cabo los procesos de toma de conciencia, como grupos conformados por la sociedad civil, y en general, personas y organizaciones de personas con discapacidad que cuenten con experiencia en los diferentes temas y puedan ser orientadores de estos procesos.
- 6 Contar con un repositorio de información institucional que compile experiencias, videos y demás recursos que puedan ser utilizados para el desarrollo de las actividades de toma de conciencia.



¿Cómo lograrlo?



Una fuente interesante a tener en cuenta es el Edusitio Ambientes Inclusivos del MEN: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ambientesinclusivos>

Estas recomendaciones requieren una revisión interna en la que cada persona identifique sus valores, pensamientos y sentimientos hacia otros, de modo que logre deconstruir aquellas percepciones que pueden llegar a interferir en una adecuada relación con los otros. Desde ese trabajo personal, se logra transformar la cultura, las prácticas institucionales y se reconoce desde un enfoque de desarrollo humano a la persona como centro del progreso de la sociedad. A continuación, se presenta una experiencia que muestra la creatividad que puede resultar a partir del reconocimiento del otro, resultado de una efectiva toma de conciencia.



¿Cómo lo hicieron?



El Instituto Técnico Guaymaral de la ciudad de Cúcuta, cuenta desde hace varios años con un proceso de inclusión y equidad en la educación, en especial de niños y niñas con discapacidad visual y auditiva. Esto le ha implicado avanzar de manera importante en acciones relacionadas con una cultura inclusiva, en los diferentes proyectos adelantados; entre estos se destaca el proyecto “Lanceros de la inclusión”, reconocido entre las cinco experiencias significativas del Foro Nacional 2019.

Mediante este proyecto se representaron de manera didáctica los hechos históricos, los personajes y las rutas de la campaña libertadora, para conmemorar el Bicentenario de la Batalla de Boyacá. Para esto, el establecimiento se propuso diseñar una estrategia didáctica, dando a conocer a los niños, niñas y adolescentes los hechos más significativos del bicentenario: la ruta de la campaña de independencia, los personajes y los hechos ocurridos, con miras a favorecer una cultura ciudadana y un sentido de pertenencia por la nación.

El propósito del proyecto fue la creación de estrategias didácticas para esta población con y sin discapacidad, a partir del uso de la tecnología y la innovación, para festejar el bicentenario. La estrategia contó con elementos de planificación integral y de diseño universal, con el fin de hacerla accesible y significativa para todos los niños, niñas y adolescentes, logrando el fortalecimiento del área de sociales. Derivada de esta se diseñaron 12 herramientas para ser aplicadas por medio de secuencias didácticas, entre estas se encuentran: juegos, maquetas, videojuegos, gafas de realidad virtual con la ruta de la

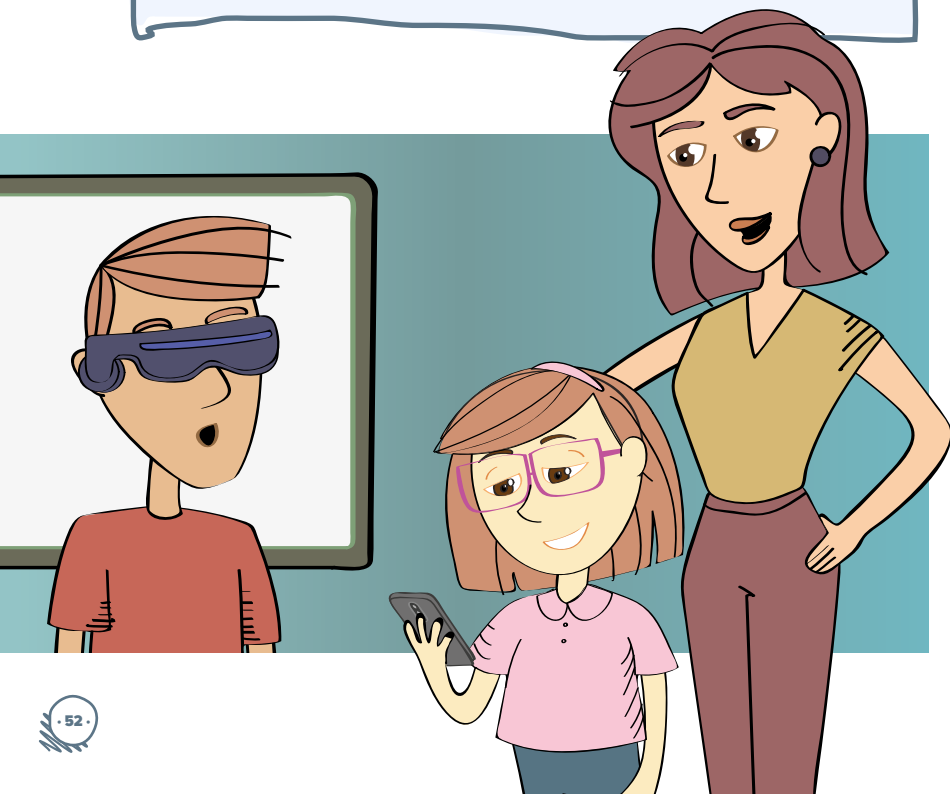




campana en lengua de señas, una aplicación para celular y una cartilla en braille dirigida a niños y niñas con discapacidad visual, una animación 2D que explica hechos de la campana, así como un noticiero del Bicentenario. Todos los recursos se diseñaron en el establecimiento, a partir de la participación de docentes de las diferentes áreas, contando con la colaboración activa de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y con poblaciones migrantes, logrando de manera creativa, la apropiación de los eventos ocurridos en este acontecimiento histórico.

La implementación de esta estrategia didáctica, despertó el interés en la comunidad educativa y permitió fortalecer la convivencia escolar, ya que la población la consideró útil para aprender nuevos conocimientos, acceder de manera innovadora a la información y hacer aportes significativos al área de ciencias sociales. La experiencia puede ser replicada en otros establecimientos por medio de la página web que se creó, causando impacto en las comunidades educativas del país y en especial entre los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Sus herramientas son fáciles de elaborar, factibles de aplicar y sencillas de descargar. En el siguiente vínculo se encuentra información adicional:

<https://lancerosinclusion.wixsite.com/misitio/recursos>



Convivencia escolar



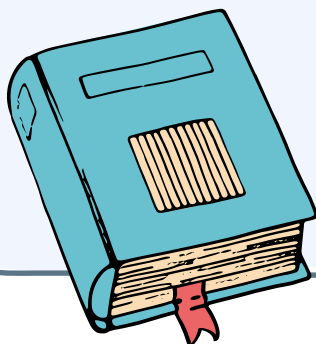
La Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, buscan “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional” (Congreso de la República, 2013b). Derivada de esta normativa, se propuso la Ruta de atención integral para la convivencia escolar, en la cual se plantea como estrategia de promoción: “fomentar el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar, con el fin de generar un entorno favorable para el ejercicio real y efectivo de los derechos humanos, sexuales y reproductivos”. A partir de este precepto, se espera que en los establecimientos se promueva una convivencia armónica orientada a comprender y promover inclusión y equidad en la educación, en ambientes de aprendizaje participativos para todos los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, se proporcionan de manera seguida, algunas pautas que orientan en el alcance de dicho logro.



¿Qué significa?



La Ley 1620 de 2013 y su respectivo Decreto reglamentario 1965 de 2013, proponen la formulación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.



¿De qué manera se promueve una convivencia escolar armónica centrada en la diversidad?



Como espacio en el cual confluyen múltiples opiniones, puntos de vista y tipos de relaciones, la promoción de la convivencia escolar se convierte en un factor esencial para el logro de una ciudadanía activa y pacífica, preparando a los niños, niñas y adolescentes en sus competencias ciudadanas y en unas interacciones sociales positivas. Por esto, se sugiere tener en cuenta que:

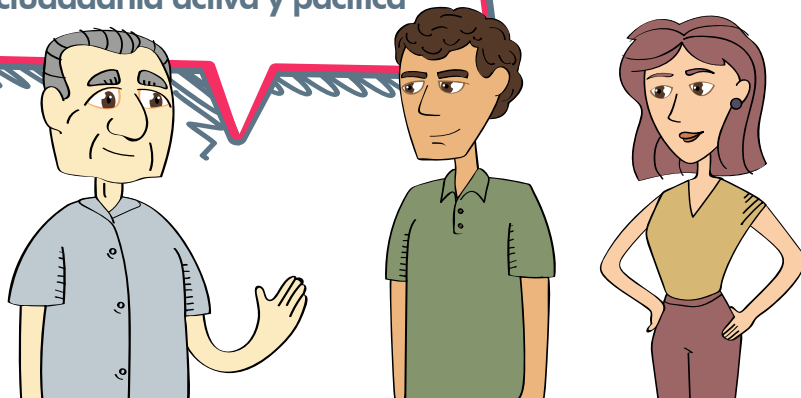
- 1 Para lograr una sana convivencia en el EE, es necesario dar a conocer los aspectos centrales de la Ley de Convivencia Escolar y de su decreto reglamentario, así como la Ruta de Atención para la Convivencia. Esta difusión se puede dar en formatos de fácil comprensión para toda la comunidad educativa, de acuerdo a sus capacidades: niños, niñas y adolescentes, familias, docentes, directivos docentes, sin olvidar al personal administrativo, de servicios generales y de vigilancia.
- 2 El fomento de la convivencia es un elemento primordial que orienta a los EE en el logro de unas relaciones sociales armónicas, al tener como referentes los derechos humanos, la valoración de la diversidad, la diferencia y la interculturalidad.
- 3 Se pueden llevar a cabo encuentros periódicos con representantes de toda la comunidad educativa, llegando a unos acuerdos mínimos sobre los conceptos que se acogen, las responsabilidades, y las acciones que favorezcan un clima escolar que permita que todas las personas participen, interactúen y coexistan de una forma agradable sin importar las diferencias, en especial, aquellas con discapacidad. La información que surja de dichos momentos aporta a la actualización del manual de convivencia.
- 4 La construcción y actualización del manual requiere de la participación de toda la comunidad, por lo cual se deben generar mecanismos que convoquen y permitan la expresión de todas las personas que hacen parte de la comunidad. Este ejercicio se debe realizar periódicamente,

para actualizarlo según la realidades nacionales, regionales o locales e implica una posterior socialización y apropiación de sus contenidos, indicando también quiénes hacen parte del comité de convivencia del establecimiento.

- 5 El establecimiento puede elaborar una línea de base (por medio de entrevistas, encuestas, grupos de discusión, etc.) que le permita conocer el estado de la convivencia escolar, las diferentes comprensiones que existen hacia la discapacidad y las percepciones hacia las personas con discapacidad y, a partir de ahí, incluir en los planes de mejoramiento institucional acciones relacionadas a favorecer un ambiente propicio para todas las personas.
- 6 Es importante realizar actividades de formación y de toma de conciencia sobre las relaciones interpersonales, la comunicación efectiva, el autocuidado y el cuidado del otro y el diálogo entre pares, entre otras más, que posibiliten una convivencia pacífica y una adecuada interacción entre las personas con y sin discapacidad que hacen parte de la comunidad educativa.
- 7 La formación a docentes en el tema de detección temprana del acoso escolar es una acción primordial, en tanto permite identificar todas aquellas situaciones que afectan la convivencia y manejarlas de manera oportuna.
- 8 El proceso definido en el manual de convivencia para resolver las situaciones de conflicto, debe garantizar el respeto por la diversidad y ser pertinente según las características de los niños, niñas y adolescentes involucrados.

Por último, para mejorar la convivencia al interior de establecimiento, se deben considerar actividades de bienestar docente que vayan más allá de los procesos de formación y posibiliten espacios de disfrute y de promoción de relaciones respetuosas y armónicas entre ellos mismos y hacia los niños, niñas y adolescentes y sus familias posibilitando la expresión de ideas, opiniones y sentimientos. Se presenta ahora una experiencia realizada en la ciudad de Medellín encaminada al logro de una cultura inclusiva.

La promoción de la convivencia escolar se convierte en un factor esencial para el logro de una ciudadanía activa y pacífica



¿Cómo lo hicieron?



(Cartilla “50 experiencias significativas en atención educativa a niños, niñas y adolescentes con discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva”)

Las manchas del guepardo

La docente de apoyo de la Institución Educativa República de Venezuela de la ciudad de Medellín propuso esta experiencia, que busca terminar con los problemas de convivencia generados a partir de la falta de conocimiento, reconocimiento y respeto por la diversidad. El objetivo planteado fue estimular y fortalecer la convivencia de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad. En el proyecto “Las manchas del guepardo” se estimulan distintas habilidades requeridas para trepar, e inicia con cuentos que manejan y mejoran valores y posteriormente se acude a escrituras a partir de la detección del problema asociado a la intolerancia por parte de esta población.

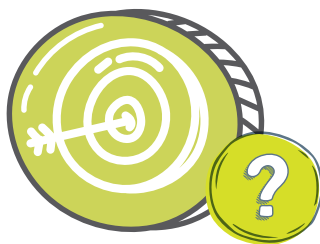
Apoyado en una metodología constructivista desde el hacer y desde lo crítico, se diligencian formatos diseñados sobre conflictos relacionados



con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, para dar cuenta del cumplimiento de objetivos. Se buscó, además, que el grupo se convirtiera en líder y que el trabajo en el reconocimiento de la diversidad se articulara con la Ley 1620 de 2013. En este proceso se logra introducir a la familia con ayuda de un sistema de elaboración de cuadernos o bitácoras de viaje con historias interpersonales sobre la diversidad, logrando registrar una disminución en la cantidad y gravedad del tipo de conflictos que motivaron el proyecto.

A partir de su desarrollo, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y el resto de la comunidad han podido mejorar sus procesos de integración e interacción y ha disminuido la deserción escolar. Se busca que esta se convierta en una práctica institucional, contando con el apoyo de la coordinación y la rectoría, difundiendo y adaptando la metodología a los niveles de desempeño para la edad y la condición para continuar trabajando en la eliminación de barreras para la educación y la convivencia.

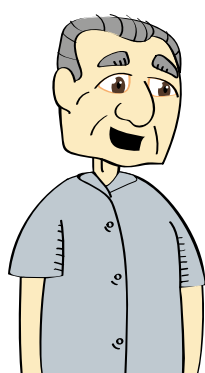
Participación de la comunidad educativa



Según el MEN (2010), la *participación* en los EE requiere que toda la comunidad educativa comparta responsabilidades y conocimientos, para así realizar acciones conjuntas y coordinadas en pro del mejoramiento de la calidad de la educación, siempre teniendo como foco primordial el fortalecimiento de las competencias de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, la participación y convivencia son definidas por la Guía 34 como las “instancias de apoyo a la institución educativa que favorecen una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias” (MEN, 2008, p.31).

Cuando se hace referencia a la participación de la comunidad educativa es primordial vincular a los diferentes actores que

hacen parte de ella, como son: directivos, orientadores, docentes, niños, niñas y adolescentes, personal administrativo y de servicio, familias, entre otros. Esto, con el fin de crear un clima y escenario de confianza y participación en los que todos se sientan acogidos y respetados en sus saberes, experiencias y capacidades como verdaderos aliados de la educación.



**Alianzas y
redes de apoyo
entre familias**

¿Cómo promover la participación activa de la comunidad educativa?



Inicialmente es relevante asegurar y promover un clima institucional basado en el reconocimiento de la diversidad como riqueza y oportunidad, para así potenciar culturas inclusivas que tengan en cuenta la participación de todos.

Además, tanto los consejos, comités y demás órganos de participación que están presentes en el EE, requieren “representar a toda la comunidad educativa y a la diversidad característica del contexto en que se inscribe, de manera que se garantice la participación democrática y sin discriminación alguna” (Secretaría de Educación de Medellín, 2015, p. 13). Es decir, es responsabilidad de toda la comunidad educativa participar en las jornadas propuestas por el EE y que aporten al proceso académico de los niños, niñas y adolescentes. Por último, a partir de lo propuesto por el Decreto 1421 de 2017 se recomienda a los EE:

- 1 Establecer conversación permanente, dinámica y constructiva con toda la comunidad educativa, para fortalecer el proceso de educación para todos.
- 2 Consolidar alianzas y redes de apoyo entre familias para el fortalecimiento de los servicios a los que pueden acceder los niños, niñas y adolescentes, en aras de potenciar su desarrollo integral.
- 3 Realizar jornadas de concientización sobre la garantía del derecho a la educación, la educación para la inclusión y la creación de condiciones pedagógicas y sociales, favorables para los aprendizajes y participación de las personas con discapacidad.
- 4 Propiciar espacios que el EE de formación y fortalecimiento, así como encuentros para conocer los avances de los aprendizajes.



¿Cómo lo hicieron?



(Cartilla “50 experiencias significativas en atención educativa a niños, niñas y adolescentes con discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva”)

En la IE María Antonia Santos, ubicada en el Valle del Cauca, en 2017 se presenta una experiencia con Samantha, una estudiante de 6 años con ceguera congénita.

Para favorecer los procesos de inclusión el EE comenzó a desarrollar talleres sobre el respeto a la diferencia y espacios pedagógicos para responder a las estrategias de interacción que requería la estudiante. Durante este proceso, involucró a familias, administrativos y docentes, para potencializar los siguientes propósitos:

- Brindar y responder a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, elaborando prácticas inclusivas que permitan a alumnos con ceguera o baja visión desarrollar las competencias según el plan.
- Crear posibilidades para que la población ciega no tenga barreras de aprendizaje.



-
- Construir estrategias de educación que puedan responder a la diversidad a través del uso de materiales que faciliten su implementación en un entorno educativo.

Adicionalmente, haciendo uso del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) se diseñaron y llevaron a cabo la valoración y planeación pedagógica, así como la definición de los ajustes razonables que Samantha requería. También se elaboraron ayudas pedagógicas usando materiales como silicona, punzones y cartulinas, se utilizaron regletas, el ábaco chino, audio cuentos, tablet braille y aplicaciones tecnológicas para el apoyo requerido por ella.

Por último, en la experiencia de la IE se sumaron otros actores como el tiflólogo, la secretaría de educación del municipio y el Instituto Municipal de Deporte y Recreación (IMDER), quienes aportaron acciones para la inclusión efectiva de la estudiante. La familia también brindó un apoyo importante, que permitió y promovió que Samantha alcanzara los logros propuestos en clase como lo eran: identificación de cantidades numéricas, escritura de estas, uso del ábaco, cálculo mental aritmético básico, uso de la regleta e ingreso a procesos de lectura.

Principios inclusivos



Previamente se señalaron los principios inclusivos declarados en el artículo 2 del Decreto 1421 de 2017, propuestos en la dimensión de políticas inclusivas como fundamento en el PEI, los cuales son: “calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad” (Congreso de la República, 2017). Estos se transfieren también a las dimensiones de culturas y prácticas inclusivas y pueden ser complementados por otros principios, de acuerdo a la perspectiva filosófica, moral y pedagógica que asuma cada EE.

Más que constituirse en referentes para declarar, es necesario que estos se dinamicen en la cotidianidad de la vida escolar y permitan la transformación de la cultura institucional, por esto, se presentan algunas recomendaciones para que estos sean incorporados en la práctica pedagógica y de convivencia diaria.

¿Cómo contemplar los principios inclusivos como referentes para la acción?



- 1** Como aspecto inicial, es vital que desde la práctica pedagógica el maestro conozca a sus niños, niñas y adolescentes mediante un acercamiento inicial que le permita reconocer sus fortalezas gustos e intereses, logrando una caracterización de aula en contexto. Esto le permite conocer los ajustes que requiere realizar para que su práctica pedagógica sea equitativa y responda a la diversidad de pensamientos, emociones, culturas y demás que coexisten en el aula.
- 2** El hecho de contar con la diversidad de los niños, niñas y adolescentes en el aula se convierte en una oportunidad para el aprendizaje conjunto y, a la vez se constituye en una fortaleza institucional, ya que permite ampliar la perspectiva del ejercicio pedagógico y suscitar debates, actualizaciones y prácticas innovadoras.
- 3** En términos metodológicos los docentes requieren hacer ajustes para que el aprendizaje en sus clases sea significativo, haciendo uso de los diferentes principios y pautas del diseño universal para el aprendizaje, lo cual aplica a las estrategias de evaluación, las cuales requieren múltiples formas y momentos con diferentes niveles de desempeño para que atiendan los principios señalados.
- 4** En términos de convivencia y en lo referente a la interculturalidad, la equidad y la participación activa de los niños, niñas y adolescentes, se espera que ellos mismos sean quienes propongan actividades relacionadas con los principios inclusivos por medio del liderazgo de proyectos, siendo gestores de su propio proceso de formación y promotores del desarrollo humano.
- 5** La comunicación es una estrategia fundamental para asumir y vivenciar los principios inclusivos, esto implica estrategias de diálogo y debate que inviten a maneras asertivas de expresarse hacia el otro, permitiendo orientar la comunicación asertiva entre los niños, niñas y adolescentes y entre los demás integrantes de la comunidad.

6

Las familias requieren ser vinculadas de manera más activa a los procesos que llevan a cabo los establecimientos. Su participación es fundamental en los procesos educativos de sus hijos ya que “como corresponsables en la garantía de los derechos, tienen un rol activo y fundamental en el proceso educativo de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, especialmente en la identificación de facilitadores y en la superación de barreras para el aprendizaje, la convivencia y la participación” (MEN, 2020, p.34).

A propósito del liderazgo estudiantil, se presenta ahora una experiencia que plasma cómo los niños, niñas y adolescentes se pueden convertir en constructores activos de su propia realidad.



¿Cómo lo hicieron?



Una de las sedes de la Institución Educativa Corazón del Valle de Tuluá, cuenta con un consejo estudiantil líder y altamente participativo, el cual se encuentra gestionando un proyecto de aprendizaje de lengua de señas, que surge desde su misma propuesta y pretende ser implementado por ellos mismos.

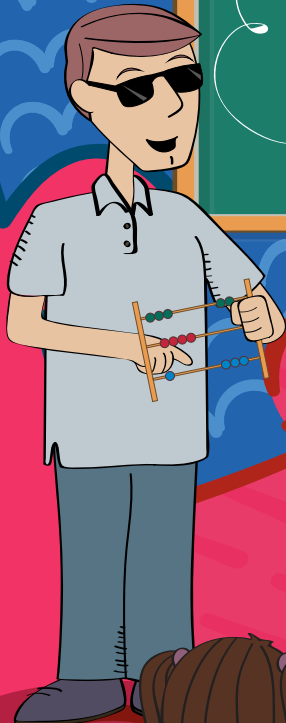
A su vez, en esta misma sede, los docentes trabajan desde la teoría de las inteligencias múltiples, dando valor a las fortalezas de los niños, niñas y adolescentes y a lo que ellos puedan aportar a su propio proceso de aprendizaje.

Esto es el resultado de la toma de conciencia que se ha llevado a cabo en el establecimiento, lo cual ha permitido el empoderamiento de esta población, su sensibilización frente a la diversidad y la generación de iniciativas para fortalecer su aprendizaje y comprender las realidades de los otros, en este caso, al desear comprender y conocer la diversidad comunicativa de la comunidad sorda.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

$$\bullet\bullet = 2$$

$$\bullet\bullet\bullet\bullet = 4$$



Las prácticas inclusivas buscan “asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela” (Booth y Ainscow, 2000, p.18). Asimismo, Celemín, Martínez, Vargas, Bedoya & Angel (2016a) proponen que para existir “el logro de prácticas inclusivas implica orquestrar el aprendizaje y movilizar recursos para atender la diversidad, integrando docencia y apoyos para la superación de las barreras” (p.9). Por esto, el siguiente apartado brinda las recomendaciones para incorporar los principios de inclusión y equidad en la educación en el plan curricular de los EE, así como las pautas para realizar una valoración pedagógica integral y las estrategias de flexibilización en la evaluación, valoración y promoción de los niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, proporciona sugerencias al diseño de apoyos para la atención educativa, para la cualificación docente y brinda sugerencias para promover comunidades de aprendizaje entre esta población.

Diseño curricular



Con el fin de promover los aprendizajes significativos en esta población, en línea con lo propuesto en el PEI de cada EE, es necesario fortalecer el currículo y el ejercicio que de ahí se desprende por parte de toda la comunidad educativa. Por lo cual, es primordial conocer la definición de currículo, descrita por la Ley General de Educación (1994) en su Artículo 76, como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p.17).

En busca de promover el desarrollo integral y ambientes de aprendizaje significativo en los niños, niñas y adolescentes, según el MEN (2017b) es importante contribuir al fortalecimiento curricular mediante “la revisión y ejecución de diseños curriculares, prácticas de aula pertinentes y contextualizadas, y una evaluación en línea con lo anterior” (p. 7). Asimismo, el fortalecimiento debe darse en el marco de los procesos de mejoramiento institucional, teniendo en cuenta la autoevaluación, los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), el PEI y el respectivo seguimiento de estos.

Por otro lado, la Ley 115 de 1994 en su Artículo 77, brinda a las comunidades educativas la autonomía escolar para “organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas” (p. 17). Según el MEN (2017b), la autonomía requiere darse desde la perspectiva del desarrollo curricular basado en la escuela, la cual permite:

- Aumentar las oportunidades y experiencias de aprendizaje que van en línea con las necesidades, preocupaciones, aspiraciones e intereses de los niños, niñas y adolescentes y de la comunidad escolar.
- Identificar e incorporar recursos locales a las experiencias de aprendizaje de esta población.
- Ajustar el currículo a nuevas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, fortaleciendo la flexibilidad y la creatividad de los docentes.

Es fundamental que desde los EE se promuevan aprendizajes significativos, que celebren la diversidad de los niños, niñas y adolescentes y reconozcan las particularidades de cada uno, entendiendo que el desarrollo y las circunstancias que lo promueven son variables. Por esto, es importante vincular los principios del Decreto 1421 de 2017, de modo que se propicie la inclusión y equidad en la educación. Por consiguiente, se brindan ahora una serie de recomendaciones para la flexibilización curricular.

¿Qué elementos se deben tener en cuenta para hacer una flexibilización curricular?



Aunque la flexibilización curricular permite el ajuste de objetivos y metas de aprendizaje, no es el punto de partida ni se limita a este propósito. Es necesario que la comunidad educativa promueva la implementación de ajustes razonables en los tiempos para la realización de actividades, en la evaluación, en los materiales, en los espacios, así como apoyos que favorezcan la comunicación y el acceso a la información y el aprendizaje. Tener en cuenta esto es muy importante, puesto que el PIAR no puede convertirse en un currículo paralelo para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, sino como un facilitador para el ajuste a la planeación pedagógica e implementación de metodologías accesibles. Hacerlo de esta forma permitirá hablar de una verdadera inclusión y equidad en la educación. Con el fin de tener un currículo consecuente con esta propuesta se debe tener en cuenta:

- Incluir el Diseño de Universal para el Aprendizaje, y así contemplar la singularidad de cada niños, niñas y adolescentes y brindar un aprendizaje significativo para todos.
- Proporcionar apoyos o ajustes razonables mediante el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), que permita realizar las modificaciones o adaptaciones necesarias para garantizar la participación de las personas con discapacidad y favorecer los aprendizajes significativos en los mismos.
- Promover la participación los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad en las actividades escolares, para promover una educación de calidad para todos.
- Realizar evaluación, seguimiento y reformulación permanente del diseño curricular de los EE, con el fin de detectar las barreras que están obstaculizando el aprendizaje de algunos grupos y así efectuar los ajustes necesarios.

A partir, de las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación (2017a, p.101), cuando se trata de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, la flexibilización curricular debe tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- 1 Revisar las metas de aprendizaje del grado escolar inmediatamente anterior y verificar cuáles metas ha cumplido la población, cuáles ha cumplido pero precisa mejorar, y cuáles aún no ha logrado.
- 2 Plantear posibilidades para que los niños, niñas y adolescentes se nivelen con sus compañeros, retomando las metas no cumplidas y articulándolas con las metas del nuevo grado escolar.
- 3 Adecuar las herramientas pedagógicas para alcanzar las metas propuestas. La meta no debe ser modificada sin antes asegurarse, con una herramienta distinta (otro texto, otros ejercicios, otro tipo de examen) que los grupos puedan alcanzar.
- 4 Buscar actividades de refuerzo escolar, simples y sencillas pero contundentes, que ayuden a los niños, niñas y adolescentes a retomar lo aprendido en clase, en casa, con el apoyo de sus cuidadores. Una actividad clara y específica puede ayudarlos a apropiar aquello que aún no consiguen comprender.
- 5 Modificar la meta, en términos de adecuarla a las necesidades, solo cuando se haya constatado que, tal y como se plantea, no se alcanzará.

A continuación, se presentan estrategias para niños, niñas y adolescentes con discapacidad, en donde se abarcan algunos tipos de discapacidad, como la visual, auditiva, intelectual y física.



¿Cómo lograrlo?



Estrategias de flexibilización curricular para niños, niñas y adolescentes con discapacidad

Tomadas de las orientaciones pedagógicas, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en 2006, para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes con limitación visual, limitación auditiva, discapacidad motora y discapacidad cognitiva. →



Discapacidad visual: Para realizar un trabajo acorde con las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual, es importante considerar en qué momento y en qué aspectos realizar adecuaciones curriculares, las cuales pueden ser:

- 1 Adaptaciones curriculares no significativas: Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todas las personas de un grado escolar, pero que no implican eliminaciones en los aprendizajes considerados fundamentales o básicos del currículo oficial. Por ejemplo: en una evaluación de matemáticas, la adaptación a realizar podría consistir en dar más tiempo para que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual la resuelvan o reducir el número de ejercicios.
- 2 Adaptaciones curriculares significativas: Modificaciones que se realizan desde la programación e implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación.

Discapacidad auditiva: No existen currículos específicos para niños, niñas y adolescentes sordos, ellos acceden a los currículos formulados por los establecimientos a partir de las orientaciones establecidas por la Ley General de Educación. Es importante plantear que la diferencia radica en la mediación que cumple la Lengua de Señas Colombiana (LSC) o el castellano en el desarrollo de la propuesta de formación integral. Así mismo, la definición de metodologías, estrategias y formas de evaluación, se espera sean acordes a las competencias comunicativas y lingüísticas de esta población.

Discapacidad intelectual: Las adaptaciones curriculares se realizan también, ajustando la extensión y complejidad de las responsabilidades, esto consiste en tomar como referencia el nivel de desempeño de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, él o ella desarrolla la tarea completa que pueden ser o más cortas o en menor cantidad que la de los compañeros. Por ejemplo resolviendo 1 ó 2 problemas sencillos de lógica mientras que sus compañeros resuelven problemas complejos, o bien redactando un párrafo mientras los otros escriben una página. Lo importante es que se observe la calidad del proceso independiente de la cantidad.



→

Además, se requiere seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades. Se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental e incluir variedad de estrategias y los recursos para alcanzarlo. Se sugiere programar los objetivos a mediano plazo, si por ejemplo se ha establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos en el primer grado, pueden ser objetivos adecuados a corto plazo que escriba su nombre o que lea carteles.

Discapacidad física: Los apoyos que precisan los niños, niñas y adolescentes con discapacidad física, son diferentes a las ayudas que precisa el resto de los compañeros y, por lo tanto, han de generar intervenciones pedagógicas específicas diferentes a la respuesta pedagógica regular y que deben ser tenidas en cuenta en todos los niveles de adaptación curricular que se considere necesario.

- Es necesario modificar los objetivos y contenidos cuando no pueden ser abordados por la persona tal y como estaban formulados en el plan de estudios. Para lo cual, se pueden tener en cuenta las siguientes posibilidades:
- **Temporalización:** posibilidad de prolongar el tiempo para que un niño, niña o adolescente alcance un objetivo previsto.
- **Priorización:** como resultado de la evaluación inicial del grupo, el maestro puede considerar oportuno darle mayor importancia a algún objetivo.
- **Reformulación:** consiste en mantener la capacidad manifestada en el objetivo, aunque cambiando la forma de expresarlo.

Introducción: esta modificación, en un grupo con un niños, niñas y adolescentes con discapacidad física hace referencia principalmente a la posibilidad de implementación de un Sistema de Comunicación Aumentativo Alternativo, que puede ser aprendido por todo el grupo, aunque con diferente grado de utilización.

En conclusión, la flexibilización curricular no se trata de transformaciones sustanciales de las metas de aprendizaje, sino de modificaciones mínimas que no impidan que el niño, niña y adolescente desarrolle su potencial o quede excluido de los aprendizajes a los que cualquier niño, niña o adolescente tiene derecho, esto con el fin de lograr una educación de calidad para todos. Para conocer un caso específico de flexibilización curricular se presenta la siguiente experiencia desarrollada en Galapa, Atlántico.



¿Cómo lo hicieron?



Cartilla “50 experiencias significativas en atención educativa a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva”.

En 2018 se desarrolló en Galapa, Atlántico, el programa de flexibilización de contenidos y medios pedagógicos para permitir la comprensión de conceptos abstractos de la física para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual. En el proyecto participó el docente de física, la docente de apoyo pedagógico, los directivos del EE y los padres de familia.

Durante el programa de flexibilización se diseñaron prototipos para posibilitar a las personas ciegas el estudio de conceptos fundamentales de la física en el campo de la teoría ondulatoria, particularmente aquellos relacionados con la luz y los fenómenos electromagnéticos. Pedagógicamente se trabajó desde el aprendizaje verbal significativo, teniendo en cuenta la participación y experiencias de los jóvenes.

Adicionalmente, se realizaron evaluaciones verbales en las que se incentivó la argumentación de los niños, niñas y adolescentes con el objeto de conocer el dominio de conocimientos básicos de la física y la capacidad para explicarlos a sus pares, con o sin discapacidad, a través de exposiciones académicas.



Valoración pedagógica



La valoración pedagógica permite al EE tener un perfil de las fortalezas y necesidades específicas de los grupos, con el fin de proporcionarles mejores oportunidades de aprendizaje significativo y equitativo para todos. Con relación a lo expuesto por el MEN (2017a), la valoración pedagógica constituye un ejercicio de análisis de los niños, niñas y adolescentes por parte de cada maestro, en los distintos escenarios que configuran el espacio escolar (clases, recreos y tiempos de ocio, salidas pedagógicas, presentaciones, eventos formales como izadas de bandera, grupos deportivos, de teatro, etc.). Para esto, es importante tener en cuenta todas las dimensiones humanas, desde su componente intelectual, social y emocional.

Es fundamental que el proceso de valoración pedagógica sea de manera integral, observando a los niños, niñas y adolescentes de forma integral y siempre desde el individuo para no centrarse únicamente en los aspectos que debe mejorar, sino en sus capacidades y fortalezas. Para esto, el MEN (2017a) propone retomar tres modelos específicos del funcionamiento humano:

- 1 Modelo multidimensional del funcionamiento humano propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD).
- 2 Modelo de calidad de vida desarrollado por Schalock y Verdugo.
- 3 Modelo de capacidades de Nussbaum.





¿Cómo lograrlo?



Definición de modelos del funcionamiento humano

- 1** *Modelo multidimensional del funcionamiento humano propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD):* Establece que la discapacidad no es el producto de las deficiencias de la persona, sino que está estrechamente vinculada con limitaciones de la persona que se hacen manifiestas en el tipo de relaciones que establece con el entorno.
- 2** *Modelo de calidad de vida desarrollado por Schalock y Verdugo:* Desagrega el concepto de calidad de vida en ocho dimensiones, entre las cuales se encuentran las aspiraciones y necesidades de cada individuo, definidas y valoradas de forma personal y por parte de sus cuidadores.
- 3** *Modelo de capacidades de Nussbaum:* Aporta una definición de capacidad que ayuda a centrar el foco en las fortalezas y las potencialidades de las personas. Establece que la capacidad se refiere a destrezas que mutan constantemente, e incluye todas las posibilidades de actuación que pueden generarse cuando el sujeto entra en contacto con diferentes ambientes.

Por otro lado, al realizar la valoración pedagógica se logra obtener un perfil humano, que será un insumo para la elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), el cual busca definir los apoyos que requiere cada niño, niña y adolescente a partir de las necesidades evidenciadas en la valoración. El Decreto 1421 de 2017 define los ajustes razonables como “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes” (p. 4).

Al proporcionarse los ajustes razonables se logra brindar autonomía a la población y se promueven oportunidades de aprendizaje y por ende su desarrollo integral; así, se garantiza una participación en equidad en la educación. Según el Ministerio de Educación Nacional (2018a), para la elaboración del PIAR se requieren tener en cuenta la siguiente información:

1

Anexo 1: Información general de los niños, niñas y adolescentes, y los entornos de salud, hogar y educativo, en donde se incluye información de la trayectoria educativa completa e información del EE al que hace parte actualmente.

2

Anexo 2: Valoración pedagógica. Realizar ajustes razonables teniendo en cuenta los objetivos de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias, la definición de barreras en el contexto y los apoyos establecidos. Además, se especifican las recomendaciones para el Plan de Mejoramiento Institucional en donde deben participar diferentes actores como: familia, docentes, directivos, administrativos y en general de toda la población estudiantil.

3

Anexo 3: Los compromisos específicos para implementar en el aula y a ser desarrollados por todos los actores comprometidos en el proceso.

Para conocer mayor información en la elaboración del PIAR, se sugiere leer el ejemplo desarrollado en el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.



¿Qué es una valoración pedagógica y cuáles son sus partes?



Es relevante tener en cuenta las diferentes dimensiones que giran en torno de la vida de niños, niñas y adolescentes. Es importante conocer quién es, cómo aprende, qué se le facilita realizar y cuáles son sus dificultades para el aprendizaje. Para esto, según el MEN (2017a) se propone realizar la valoración pedagógica contemplando las siguientes dimensiones:



Contexto y vida familiar: Datos generales de la persona respecto a su familia o cuidadores y todo aquello relevante al entorno inmediato en el que vive.



Habilidades intelectuales: Incluye la percepción de los maestros de aula, con respecto al rendimiento de los niños, niñas y adolescentes en su asignatura, en términos de las capacidades de atención, procesos de razonamiento, competencias de lectura y escritura, memoria, lenguaje y comunicación, funciones ejecutivas y dominio de contenidos específicos.



Bienestar emocional: Se recoge información sobre la autoestima de la persona, la percepción que tiene sobre su propia vida, la ausencia (o presencia) de sentimientos negativos con respecto a quién es y lo que ha logrado y lo que no.



Conducta adaptativa y desarrollo personal: Se recopila información sobre las habilidades conceptuales, sociales y prácticas que son indispensables para una vida autónoma e independiente.



Salud y bienestar físico: Se incluye el diagnóstico que el niño, niña o adolescente tenga, si hay un informe que lo respalde, qué se trabaja y cómo se apoya en servicios terapéuticos externos (neuropsicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología, psiquiatría).



Participación e inclusión social: Se reconocen las redes y los grupos en los que los niños, niñas y adolescentes participa, cómo se desenvuelve en estos, con qué apoyos comunitarios y de familia extensa cuenta, y si se siente parte activa (o no) de la vida en sociedad.



Metas de aprendizaje: Se incluyen todas aquellas metas y finalidades que deben lograr los niños, niñas y adolescentes en su proceso de aprendizaje, así como las adaptaciones que resultan más apropiadas para cada una.

Por otro lado, se sugiere leer el ejemplo de valoración pedagógica desarrollado en el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017a, p. 63). A continuación, se presenta un ejemplo de valoración pedagógica para una categoría de discapacidad, en este caso, la discapacidad visual.

iListo! Con esta planeación que hice garantizo diferentes formas de representar la información, de evaluar los aprendizajes y de motivar a todo mi grupo.



¿Cómo lograrlo?



En el siguiente enlace podrá acceder al Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, Ministerio de Educación Nacional (2017a)
https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf



¿Cómo lograrlo?



Valoración pedagógica para niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual

Con relación a lo expuesto por en el MEN (2017a, p.135), en el momento de realizar la valoración pedagógica de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual (baja visión) que llegan por primera vez a la escuela se pueden realizar las siguientes actividades teniendo en cuenta algunos ajustes razonables:

- Disponer sobre una mesa y en una pared bolitas de plastilina de diferentes texturas, colores y tamaños, para que puedan ser exploradas o recogidas por los presentes, pidiéndoles que las clasifiquen de acuerdo a las texturas o color, por ejemplo: las amarillas en una taza u otra, las rojas en otra, y así, sucesivamente. Aquí podrá observarse la manera cómo los niños, niñas y adolescentes perciben e identifican las características del material, además de determinar sus habilidades para ubicar elementos en el espacio, lo cual se tendrá en cuenta para procesos de pre braille, orientación y movilidad, y habilidades de la vida diaria.
- Jugar a los bolos con pines o con botellas permitirá ver a qué distancia pueden percibir los objetos. Al respecto, es importante tener presente que algunos niños, niñas y adolescentes tienen mayor posibilidad de identificar lo que está en movimiento que algo que se mantiene estático, por lo que pasar pelotas de diferentes tamaños por enfrente de él o arrojárselas suavemente a manera de juego, puede ayudar a caracterizar esta posibilidad. Estos y otros ejercicios pueden ser llevados a cabo en el desarrollo habitual de las clases con todos los presentes, aunque la observación se centre más en las características de aquellos que presentan baja visión.

Es importante aclarar que en ningún momento se tiene la intención de diagnosticar un niño, niña o adolescente con discapacidad visual (baja visión), la finalidad de estas actividades es brindar una valoración pedagógica reconociendo los residuos visuales, con ciertos atributos de la visión, para así generar en el aula los apoyos y ajustes razonables más pertinentes.

Evaluación de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad



Es importante tener presente la definición del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), según el Decreto 1290 de 2009 en su artículo 1 “la evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes” (p. 1). Por otro lado, el Decreto estipula que el SIEE, que hace parte del PEI, debe contener:

- 1 Los criterios de evaluación y promoción.
- 2 La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
- 3 Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los niños, niñas y adolescentes.
- 4 Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de su desempeño durante el año escolar.
- 5 Los procesos de autoevaluación de los niños, niñas y adolescentes.
- 6 Las estrategias de apoyo necesarias para resolver sus situaciones pedagógicas.
- 7 Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
- 8 La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
- 9 La estructura de los informes de los niños, niñas y adolescentes para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.

- 10 Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y niños, niñas y adolescentes sobre la evaluación y promoción.
- 11 Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los niños, niñas y adolescentes.

En el caso de la población con discapacidad, de acuerdo a lo expuesto por el MEN (2009), el Decreto 1290 reconoce la existencia y necesidad de evaluaciones que contemplen metodologías flexibles, por lo cual le permite a cada EE formular en su sistema institucional de evaluación de los niños, niñas y adolescentes los criterios de valoración y promoción diferenciales según sus necesidades. A continuación se especificará cómo asumir la flexibilidad en algunos criterios.

¿Cómo flexibilizar desde la práctica la evaluación en los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad?



Es importante que los EE brinden procesos formativos y evaluativos flexibles que permitan adquirir una educación de calidad y le garanticen a la población estudiantil el cumplimiento de los referentes de promoción, según las formas evaluativas definidas por cada establecimiento. En busca de proporcionar un sistema de valoración integral el MEN (2018b) recomienda tener en cuenta las siguientes estrategias:



Evaluación formativa: Contemplar tanto los aspectos intelectuales como los humanos, y centrarse en los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes, lo que le permite valorar cada acción asociada a los avances. Identificar las dificultades y potencialidades en los aprendizajes, lo cual es insumo para adaptar o reorientar las planeaciones. Se sugiere realizar seguimiento continuo al proceso

de la población, retroalimentando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, establecer mecanismos de autoevaluación y coevaluación con su participación.



Coevaluación: Brindar a los niños, niñas y adolescentes la participación en la evaluación de los desempeños de sus compañeros. Esto implica que puedan comprender, reconocer, valorar, discutir y respetar los diversos puntos de vista de sus pares, y promueve la colaboración entre los mismos.



Autoevaluación: Otorgar a los niños, niñas y adolescentes la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Es importante utilizar la autoevaluación como motivación para que participen de manera activa y retomar los hallazgos de este proceso para establecer estrategias de mejoramiento o seguimiento de los aprendizajes significativos.

Con relación a los criterios de promoción de los niños, niñas y adolescentes, se sugiere tener en cuenta las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro del EE, así como las adaptaciones en la metodología o actividades que puedan requerir algunos de ellos. Además, se sugiere considerar las condiciones del ambiente familiar, escolar, comunitario y social, ya que muchas veces existen situaciones que inciden en el desempeño de esta población y le impiden cumplir con los estándares exigidos. Por lo cual, es fundamental que se vincule a la familia en los procesos académicos y se les dé a conocer los criterios de promoción y valoración definidos por el EE.

Como conclusión es relevante que el sistema de evaluación sea un proceso continuo de reflexión, evaluación, observación y revisión permanente del contexto de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de identificar si este se ajusta a las necesidades y características de la comunidad educativa y posibilita su desarrollo integral, como se presenta en la experiencia a continuación.



¿Cómo lo hicieron?



Experiencia ajustada a partir del MEN, (2009). 'Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009'.

El municipio de Las Delicias tiene cinco establecimientos educativos y una población escolar de aproximadamente 8.000 niños, niñas y adolescentes en etapa escolar. El secretario de educación promueve una reunión de rectores y dos representantes del consejo académico para estudiar la posibilidad de construir un sistema de evaluación que esté acorde con las necesidades de su contexto y con la diversidad de los niños, niñas y adolescentes de su localidad.

El primer paso que deciden es realizar un análisis DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) del sistema de educación municipal. Los puntajes obtenidos en pruebas externas, así como la percepción de la comunidad educativa frente a la forma en que se vienen realizando los procesos de evaluación, muestran que se está limitando notablemente la participación, no solo en el aula, sino en las posibilidades reales para acceder a otros niveles de educación. A partir de esto, se generan acuerdos para mejorar en este componente.

Después de concertar espacios en cada Establecimiento Educativo (EE), encuentran un conjunto de aspectos comunes que favorecen el diseño de propuestas flexibles de evaluación, teniendo como referencia los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos del Aprendizaje. La primera decisión que toman consiste en coordinar los planes de estudio de todos los establecimientos de tal manera que, aunque los maestros y maestras de primaria tengan actividades y objetivos comunes, también cuenten con herramientas para hacer ajustes razonables que atiendan a las necesidades de cada niño, niña y adolescente con barreras para su aprendizaje.

Por otro lado, los EE deciden organizar en las tardes actividades de recuperación y refuerzo permanente con la participación de algunos padres de familia y con voluntarios de secundaria que se ofrezcan como monitores de primaria. De igual manera trabajan conjuntamente los docentes de secundaria por grupos de áreas, con el fin de hacer procesos de autoformación.





Se decide además que cada EE elaborará un plan de mejoramiento que será acordado y compartido con los demás establecimientos, de tal modo que toda la comunidad educativa del municipio se beneficie de un centro de recursos accesibles e inclusivos.

Por último, se decide que los acuerdos básicos para la evaluación del aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes deberán ser discutidos y legitimados en cada establecimiento para luego ser incorporados en los Proyectos Educativos Institucionales y manuales de convivencia respectivos.

Apoyos para la atención educativa de la población



Según Booth y Ainscow (2002), el apoyo pedagógico se considera desde el marco de la inclusión como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado” (p. 19), entendiendo centro como establecimiento educativo en el contexto colombiano. Asimismo, los apoyos buscan dar acceso a este grupo de forma equitativa a los contenidos académicos presentados, respetando los diferentes estilos de aprendizaje inmersos en la diversidad.

Esto significa que los apoyos pedagógicos aportan al aprendizaje significativo y no pueden restringirse exclusivamente a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, sino por el contrario, se busca que sean una oportunidad de aprendizaje y se les brinde lo que requieran, con el fin de lograr una inclusión y equidad en la educación.



Características y objetivos de los apoyos pedagógicos para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad



Es importante reflexionar que durante el diseño de los apoyos, es fundamental contemplar el diagnóstico clínico y la caracterización o valoración pedagógica realizada al niño, niña o adolescente, en donde se determinan las fortalezas y capacidades, así como las necesidades de aprendizaje y los apoyos requeridos para adquirir el aprendizaje en igualdad de condiciones.

Con relación a lo expuesto por Moreno (2017) se espera que los apoyos diseñados en los EE estén dirigidos a:

1

Facilitar la recepción de la información: Esto incluye presentar por múltiples medios la información; ofrecer alternativas para el lenguaje simbólico (lenguajes numéricos o lenguajes simbólicos de estructura no lingüística), y proporcionar opciones para la comprensión (evocar conocimientos básicos previos o recordar información que, a modo de andamiaje, se encuentre asimilada por la persona).

2

Facilitar el uso de múltiples medios de expresión: Las múltiples formas de comunicación humana para expresar su comprensión, preguntas, ideas y respuestas, hace parte del lineamiento general de ofrecer apoyos para el aprendizaje: la expresión física y no sólo verbal, la expresión visual y asociaciones mentales, que se traducen en movimientos corporales integrados.

3

Estimular las funciones ejecutivas: Estimular los procesos fundamentales de las funciones ejecutivas, hace parte de los tipos de apoyo a ofrecer a un niño en su proceso de aprendizaje:

- Memoria de trabajo: permite almacenar temporalmente la información que tenga el niño y su procesamiento.
- Planificación: busca generar objetivos, desarrollar planes de acción para conseguirlos y elegir el más adecuado, con base en la anticipación de consecuencias.

- **Razonamiento:** permite resolver problemas de diversa índole de manera consciente, estableciendo relaciones causa-efecto.
- **Flexibilidad:** admite realizar cambios en actividades o tareas ya planeadas, las adapta a retos o desafíos del entorno.
- **Inhibición:** logra ignorar los impulsos o la información irrelevante tanto interna como externa cuando realiza una tarea específica.
- **Toma de decisiones:** permite realizar una elección entre varias alternativas en función de la necesidad de una tarea, evalúa los resultados y las consecuencias de todas las opciones.
- **Estimación temporal:** busca calcular de forma aproximada la duración, el paso del tiempo y el tiempo restante de una actividad o tarea.
- **Ejecución dual:** permite realizar dos tareas al mismo tiempo que implican retos diferentes, para prestar atención a ambas de manera constante.
- **Multitarea:** garantiza organizar y realizar varias tareas de manera adecuada, simultánea, intercambiándolas y siguiendo su curso individual.

4

Promover la motivación de niños, niñas y adolescentes: Incorporar los intereses y las preferencias para tener en cuenta su voluntad, lo cual se correlaciona con su dignidad humana. En consecuencia, la creación de metas conjuntas, los refuerzos positivos al esfuerzo y a la persistencia, las oportunidades para la expresión libre de los avances y la retroalimentación objetiva, son parte del apoyo pedagógico que un niño requiere.

Por último, es relevante comprender que el diseño de apoyos en los EE facilita el desarrollo de las capacidades y aprendizajes en los niños, niñas y adolescentes, sin embargo, el contexto y apoyo

de la comunidad educativa también cumplen un papel crucial y significativo en su aprendizaje, siendo necesario apoyar el proceso desde el rol que cumple cada actor en el EE. A continuación se muestra una experiencia significativa del proceso.



¿Cómo lo hicieron?



Cartilla “50 experiencias significativas en atención educativa a niños, niñas y adolescentes con discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva”.

En el Liceo Creativo Mendel se inició una enriquecedora experiencia al recibir un niño, niña o adolescente con discapacidad intelectual en un aula. La situación estimuló la construcción de una propuesta que permitió adaptar el currículo y brindar los apoyos para que se beneficiaran de aprendizajes significativos.

Los actores del proceso, fueron los niños, niñas y adolescentes, las docentes titulares, expertas en adaptaciones al currículo, la docente de apoyo y, por supuesto, la familia.

En el proyecto se plantearon los objetivos de generar espacios inclusivos y ambientes agradables a partir de adaptaciones curriculares y apoyos pedagógicos y adquirir aprendizajes por parte de la población con discapacidad. Se estableció una metodología constructivista, donde se generó saberes desde actividades lúdicas e interacción con pares y se inició un acompañamiento por parte de la docente de apoyo en toda su jornada escolar.

Durante este proceso también se contó con las capacitación frecuente por parte de expertos, que permitieron la formación de todos los actores y la generación de los apoyos necesarios. Este proceso demostró que la discapacidad es una oportunidad para el fortalecimiento de otras habilidades a través de las cuales es posible adquirir conocimientos y competencias para la vida y la independencia.

Formación docente



La formación docente corresponde a una necesidad permanente de actualización para atender las demandas educativas en contextos cada vez más cambiantes. En el caso de la inclusión y la equidad en educación, Mejía & Agudelo (2015) refieren que los directivos y los docentes deben responder a los retos que les plantea el trabajo en el aula con las poblaciones diversas, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones, condiciones socioeconómicas, origen, cultura, etnia y género, cuestionando y evitando acciones de discriminación y segregación que se pueden encontrar entre los integrantes de la comunidad educativa y en la sociedad en general. Actualmente, para atender a los retos planteados desde la normativa y, en este caso, por el Decreto 1421 de 2017, es importante la actualización y formación docente en el marco de la diversidad, mediante diferentes estrategias, que se pueden incorporar en la dinámica institucional.

¿Qué estrategias de formación se pueden implementar desde la inclusión y la equidad en educación?



Para identificar e implementar diversas estrategias, tanto las secretarías de educación como los establecimientos, requieren reconocer las necesidades de formación y gestionarlas de manera efectiva, como se señala a continuación:

- Las secretarías de educación, desde sus planes territoriales de formación docente, precisan identificar temáticas que los establecimientos demandan para su actualización.
- Por su parte, los establecimientos desde estrategias formativas presenciales (como la semana de desarrollo institucional) y/o virtuales, puede presentar y/o solidificar conocimientos necesarios para implementar el Decreto 1421.

- Además, es fundamental conocer requerimientos de formación más específicos, y cuáles se pueden solventar con el equipo interno o cuáles implican la gestión para convocar a organizaciones o personas que manejen las temáticas necesarias.
- Como parte de las temáticas específicas de formación, están las didácticas flexibles, el diseño universal para el aprendizaje, y el diligenciamiento, puesta en marcha y seguimiento al PIAR.

De otro lado, Mejía y Agudelo (2015) proponen:

- 1 Socializar las buenas prácticas en la aplicación del diseño universal para el aprendizaje, cada vez que se logre el propósito deseado con uno o varios niños, niñas y adolescentes, vinculando eso a la planeación general, de modo que puede ser útil para posibilitar el aprendizaje de todo el grupo.
- 2 La observación de clase entre pares permite identificar técnicas y estrategias con las que se puede transferir un saber específico. El intercambio de experiencias entre docentes posibilita una relación de igualdad que desmitifica el prejuicio de sentirse observado.
- 3 Conformar equipos de trabajo basados en la colaboración entre pares de docentes de las mismas áreas o grados, para hacer una reflexión colectiva respecto a sus propias prácticas en la construcción de nuevos conocimientos y de mejores formas de enseñanza.
- 4 Proponer la formación colaborativa entre docentes, partiendo de las necesidades detectadas en el proceso de autoevaluación.
- 5 Consolidar una red de apoyo entre docentes para promover el intercambio de conocimiento, experiencias y materiales educativos.

La experiencia que ahora se presenta, surge de la necesidad de implementar el Decreto 1421 de 2017, y contempla como una de sus estrategias la formación docente.



¿Cómo lo hicieron?



Cartilla “50 experiencias significativas en atención educativa a niños, niñas y adolescentes con discapacidad desde un desde una propuesta de inclusión y equidad en la educación como proceso continuo”.

Currículo y TIC

El Colegio Teresiano de Envigado, desde 2003, incursiona en la exploración de modelos pedagógicos organizados desde la inclusión. Sin embargo, en 2018, dando cumplimiento al Decreto 1421 de 2017, plantea el objetivo de mejorar las prácticas de flexibilización curricular para la atención de los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad. De esta manera, se inició un proceso de flexibilización del currículo que permitiera el tránsito de la población con discapacidad, partiendo de una educación inclusiva, de acuerdo con lo planteado por el decreto.

Para ello se desarrolla una metodología de trabajo por competencias, comunidad y trabajo colectivo, fomentando estilos de vida independientes y fortaleciendo procesos curriculares que identifican estilos de aprendizaje. En esto se involucró especialmente a los padres de familia, que participando de manera individual y como núcleo pedagógico, brindaron herramientas y acompañamiento a sus hijos. Para dar cuenta del cumplimiento de metas se evaluó el desenvolvimiento de los actores en las esferas de: autoaprendizaje, asesorías y formación docente y uso de herramientas TIC para discapacidades.

A través de lo anterior fue posible evidenciar el avance a nivel curricular y de competencias por parte de la población con discapacidad. Un avance que superó, en cantidad y calidad, el que otrora fuese característico del registro de alumnos con discapacidad, reflejando una mejora en la forma de enseñar de los docentes y directamente relacionado a procesos de capacitación para los mismos. Esto ha constituido un hito en la manera de desarrollar el currículo en el establecimiento, logro alcanzado a partir del reconocimiento de la diversidad y de distintos estilos de aprendizaje como esenciales, para la promoción del conocimiento.



Comunidades de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes



Para Ferrada & Flecha (2008, citados por Beltrán, Martínez & Torrado, 2015) las comunidades de aprendizaje, corresponden a “proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases” (p. 59). Se caracterizan por atender a las particularidades de los contextos y comprenden la educación como una serie de prácticas sociales que promueven el desarrollo y la socialización de los ciudadanos, por lo cual es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto (Coll, Bustos & Engel, 2008, citados por Beltrán, Martínez & Torrado, 2015). En el caso de la inclusión y la equidad en educación, las comunidades permiten un diálogo que convoca diferentes miradas y comprensiones, proponiendo vías para la viabilización de acciones que orienten buenas prácticas.

¿Cómo incentivar la creación de las comunidades de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes que reflexionen sobre la valoración y respeto a la diversidad?



De acuerdo con Mejía & Agudelo (2015), para garantizar el derecho a la educación, se ha incentivado a algunos sectores a identificar alternativas para implementar estrategias que viabilicen este derecho. Para el sector educativo, la inclusión y equidad en educación, es el camino para “reducir la inequidad del sistema escolar, incrementar la oportunidad de aprender y participar de los grupos en mayor riesgo de exclusión y promover el ejercicio de la plena ciudadanía” (p. 44). A partir de esto, los procesos de inclusión comienzan a formar parte de los criterios de calidad de los establecimientos educativos que persiguen la calidad. Para esto, las autoras mencionadas consideran que las comunidades de aprendizaje son una apuesta para:

- La formación docente y en este caso, esta formación se amplía a la comunidad estudiantil para lograr su empoderamiento.
- El aprendizaje cooperativo entre directivos, docentes y personal de apoyo, con extensión a los niños, niñas y adolescentes y a las familias interesadas.
- Reflexionar sobre las situaciones de aprendizaje de la población en riesgo de exclusión.
- Favorecer la transformación institucional.
- Reconocer la gestión que se debe realizar para atender de manera integral y desde una mirada intersectorial las diversas situaciones que desde el sector educativo reflejan problemáticas locales.

Es frecuente hablar de comunidades de aprendizaje de docentes, pero no de niños, niñas y adolescentes; en este sentido, es interesante la apertura de un espacio motivador, que convoque su participación activa y que, de manera reflexiva, proponga una agenda abierta al diálogo alrededor de los diferentes retos que debe asumir el EE ante una mayor participación de población diversa en el sistema educativo.

Para iniciar este diálogo, quizás a lo largo de la dinámica de la comunidad, es importante lograr el acompañamiento de un docente que tenga convencimiento de los alcances de la participación estudiantil, conocedor de los procesos de inclusión y que oriente en los intercambios a realizar, entre los cuales se puede contemplar:

- 1 Los diferentes retos que debe asumir el EE ante una mayor participación de población diversa en el sistema educativo.
- 2 La gestión que se debe realizar en el EE y en diversos espacios, para atender de manera integral y desde una mirada intersectorial las diversas situaciones que desde el sector educativo reflejan problemáticas locales.
- 3 El rol de los niños, niñas y adolescentes frente a los procesos de inclusión y su deber ser en la transformación del establecimiento hacia unas políticas, culturas y prácticas cada vez más inclusivas.
- 4 Las estrategias e iniciativas estudiantiles que apoyen los procesos de transformación.
- 5 La formación y empoderamiento de las familias y las comunidades para transformar sus realidades.





¿Cómo lo hicieron?



Mediante un proyecto de investigación-acción participativa (IAP) propuesto por un equipo de la Universidad Industrial de Santander, se propuso la creación de una comunidad de aprendizaje en la Institución Educativa Yarima corregimiento en el departamento de Yarima, ubicado en el departamento de Santander, Colombia, en el límite entre los municipios de San Vicente de Chucurí y El Carmen de Chucurí. Esta zona es vulnerable debido a los altos niveles de analfabetismo y de necesidades básicas insatisfechas y con precarias condiciones de vida a causa del conflicto armado. El objetivo de dicho proyecto fue formular e implementar una propuesta para el mejoramiento de la calidad educativa, motivados por la experiencia y la satisfacción de generar acciones de cambio para promover la calidad educativa de su comunidad.

Desde un diseño IAP, el cual promueve la participación social, interviniendo los problemas cotidianos y no en problemas teóricos formulados en contextos ajenos, se buscó integrar el conocimiento teórico con la praxis. Se buscó una progresiva evolución hacia la transformación relativa de la sociedad y la cultura, en este caso, mediante la creación de una comunidad de aprendizaje conformada por niños, niñas y adolescentes, familias y docentes. La comunidad tras unos encuentros iniciales, identificó tres características que el establecimiento debía tener: a) prestar un servicio educativo de calidad que permitiera a los niños, niñas y adolescentes obtener mejores resultados; b) liderar en la comunidad, actividades complementarias a su función académica que representarán un beneficio común para los habitantes del corregimiento, a fin de potenciar el empoderamiento comunitario y acciones autogestionadas de desarrollo social, y c) abrir los espacios físicos para permitir la relación directa con la comunidad y facilitar el encuentro habitual de los pobladores.

Se logró el desarrollo de tres estrategias:

1) Actividades extracurriculares como semilleros en historia local y el club de lectura.

2) Un programa de participación activa de padres que tuvo como objetivo aumentar la vinculación de los padres y familiares en el proceso educativo de sus hijos.

3) Jornadas de actualización docente ya que la formación continua del profesorado es un aspecto fundamental para mantener y ampliar la calidad de la oferta académica de la institución educativa. Este proceso evidenció que aún en contextos adversos como en el que se encuentra este establecimiento, la comunidad del corregimiento reconoció la importancia de la educación, al percibirla como estrategia fundamental para reconstruir la cohesión social después de décadas de violencia (Beltrán, Martínez y Torrado, 2015).



Reflexión final

La garantía del derecho, a la inclusión y equidad en la educación conlleva a partir de lo establecido por el Decreto 1421 de 2017, importantes desafíos para su implementación en los establecimientos educativos. Uno de ellos consiste en convocar a toda la comunidad educativa a conocerlo y apropiarlo para que desde su saber y rol promuevan en la cotidianidad acciones que posibiliten una transformación centrada en la inclusión, así como en el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.

Otro de los desafíos se relaciona con la apuesta de los docentes desde un trabajo comprometido e innovador, que reconozca en sus grupos un potencial de capacidades, saberes e intereses, así como desde un trabajo conjunto y reflexivo, que permita identificar y eliminar progresivamente las barreras, y adoptar prácticas pedagógicas novedosas. De otra parte, las familias se convierten, sin duda alguna, en aliadas fundamentales, quienes desde el profundo conocimiento de sus hijos, acompañan la ruta pedagógica y de manera propositiva aportan a la experiencia de aprendizaje. Es de aclarar que estos actores no están solos: las secretarías de educación, los directivos docentes, las comunidades de docentes, las organizaciones civiles y las instituciones del Estado están prestos a acompañar y a valorar las diferentes estrategias, así como a potenciar y compartir su saber con docentes de otras regiones, en el marco del cumplimiento a lo dispuesto en el Decreto.

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje significativo y la participación activa en el aula por parte de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad es cada vez más un hecho recurrente, que garantiza sus derechos en sintonía con la Convención sobre los Derechos del Niño y que aterriza los sueños propuestos por la comunidad con discapacidad en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como en diferentes declaraciones nacionales e internacionales. Este propósito, que es compartido con otros sectores de la sociedad, como el de salud, cultura, participación social, entre otros, permitirá que la inclusión siga siendo un hecho tangible y natural, que derribe barreras, celebre la diferencia y permita a todos el ejercicio de los derechos y el alcance de metas de realización para una vida digna.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Memorias de ponencia. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Beltrán, Y.I, Martínez, Y. L. & Torrado, O.E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-58582015000200004

Bonilla, A., & Soler J. (2011). Resiliencia y competencias ciudadanas: El desarrollo de competencias ciudadanas en las escuelas. Recuperado de https://opcionlegal.org/sites/default/files/resiliencia_y_competencias_ciudadanas.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de http://formacion.intef.es/pluginfile.php/42200/mod_imscp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. [Adaptación de la 3a edición revisada del Index for Inclusion]. Madrid: OEI & FUHEM. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>

Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Angel, C. (2016a). Acompañamiento a las Instituciones Educativas. Bogotá D.C. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha.

Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Angel, C. (2016b). Toma de Conciencia. Bogotá D.C. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha.

Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas - CEAPAT (2010). Comunicación Aumentativa y Alternativa. Guía de referencia. Recuperado de <http://ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/comunicacinaumentativayalternativa.pdf>

Congreso de la República (1994). Ley 115 de 1994. “Por la cual se expide la ley general de educación”. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República (2009a). Decreto 1290 de 2009. “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Congreso de la República (2009b). Ley 1346 de 2009. “Por medio de la cual se aprueba la ‘Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad’, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006”. Recuperado de <http://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

Congreso de la República (2013a). Ley 1618 de 2013. “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Recuperado de http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1618_2013.pdf

Congreso de la República (2013b). Ley 1620 de 2013. “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=52287

Congreso de la República (2017). Decreto 1421 de 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html>

Fundación Saldarriaga Concha (2017). Índice Multidimensional de Inclusión Social y Productiva. Recuperado de https://www.saldarriagaconcha.org/indice-personas-mayores/wp-content/uploads/2019/01/PM_F_FINAL.pdf

Instituto de Normas Técnicas y Certificación - ICONTEC (2013). Norma Técnica Colombiana de Accesibilidad al medio físico del NTC 6047. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/NTC6047.pdf>

Mejía, D.L. & Agudelo, G.C. (2015). Orientaciones básicas para la incorporación del enfoque de educación inclusiva en la gestión escolar. Medellín: Secretaría de Educación de Medellín. Recuperado de <https://medellin.edu.co/doc/herramienta-integrada/437-orientaciones-incorporacion-del-enfoque-de-educacion-inclusiva-en-la-gestion-escolar/file>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Planes de Mejoramiento Institucional. Analizar, definir, organizar. Al Tablero No. 26, enero - febrero de 2004. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87254.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad motora. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006c). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2010). Directiva Ministerial No. 15 de 2010. Orientaciones sobre el uso de recursos adicionales para servicios de apoyo de estudiantes con necesidades educativas especiales. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-232149_archivo_pdf_directiva15.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Recuperado de <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2017a). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017b). Guía de fortalecimiento curricular. Bogotá. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/guia_fortalecimiento_curricular.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017c). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2018a). Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2018b). Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/diae2018/3.OrientacionesfortalecimientoSIEE.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2019). Educación de calidad que promueve el desarrollo de niñas, niños y adolescentes en el marco de la atención integral. Documento interno de trabajo. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (2020). Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes. Bogotá D.C.

Moreno, M. (2017). Documento sobre apoyos de aprendizaje: Herramienta de valoración pedagógica basada en capacidades para aprender.

Organización de las Naciones Unidas ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas ONU & Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>

Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE & Ministerio de Educación Nacional (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Presidencia de la República – Colombia (2018). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>

Red Regional por la Educación Inclusiva-RREI (2019). Educación inclusiva y de calidad: una deuda pendiente en América Latina. Recuperado de <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/07/Educacion-inclusiva-y-de-calidad-una-deuda-pendiente-en-america-latina-RREI.pdf>

Secretaría de Educación de Medellín (2015). Orientaciones básicas para la incorporación del enfoque de educación inclusiva en la gestión escolar. Recuperado de <https://medellin.edu.co/doc/herramienta-integrada/437-orientaciones-incorporacion-del-enfoque-de-educacion-inclusiva-en-la-gestion-escolar/file>

UNESCO (1982). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_spa

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO (2019). Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. México: Pearson Educación.

Ministerio de Educación Nacional
Calle 43 N° 57-14
Centro Administrativo Nacional, CAN
Bogotá D.C. – Colombia Conmutador: (+571) 2222800
Fax: (+571) 2222800
Línea gratuita fuera de Bogotá 018000910122
Línea gratuita Bogotá (+571) 2220206 www.mineduacion.gov.co
@Mineducación
Ministerio de Educación Nacional