



GUÍA DE INDICADORES DE PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEN LA  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



## **GUÍA DE INDICADORES DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

**Presidente**

Pedro Gómez Barrero

**Vicepresidenta**

Luisa Gómez Guzmán

**Consejo directivo**

Eduardo Aldana V.

José Hernán Arias A.

Jorge Cárdenas G.

Ignacio de Guzmán M.

Carlos Pinzón M.

Luisa Pizano S.

Humberto Vegalara R.

Eduardo Villate B.

José Luis Villaveces C.

**Dirección general****Gerente general**

Isabel Segovia Ospina

**Subgerente general**

Alba Lucía Gómez Vargas

**Gerente de Educación**

Patricia Camacho Álvarez

**Directora académica**

Luz Amparo Martínez Rangel

**Directora Premio Compartir**

Julia Rubiano de la Cruz

**Fundación Saldarriaga Concha****Directora ejecutiva**

Soraya Montoya González

**Subgerente Proyecto Educación Inclusiva**

Diana Patricia Martínez Gallego

**Autores**

Inés Elvira de Escallón

Diane Richler

Gordon Porter

**Interventora**

Marisol Moreno Angarita

**Corrección de textos**

Lilia Carvajal Ahumada

Diagramación

ISBN

Bogotá, octubre de 2013

**CONTENIDO**

PRESENTACIÓN	8
INTRODUCCIÓN	11
1. PANORAMA NORMATIVO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA	
A LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA	12
ALGUNOS ELEMENTOS HISTÓRICOS GENERALES	12
CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO: EDUCACIÓN ESPECIAL, INTEGRACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA	13
La integración escolar: Un legado de la Ley 115 de 1994	16
EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO Y LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD	21
La estructuración del sistema educativo colombiano	21
2. ¿QUÉ SE ENTIENDE HOY POR EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?	28
EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	28
3. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA GIPP	33
REFERENTES CONCEPTUALES DE LA GIIP	
<i>QUE FAVORECEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</i>	33
La educación inclusiva como un asunto de valores en el sistema educativo	34
Educación inclusiva: buenas prácticas pedagógicas que se sustentan en la evidencia	35
La educación inclusiva demanda una formación de maestros competentes en la atención a la diversidad en el aula	36
Una práctica pedagógica inclusiva requiere de indicadores de calidad	37
Las prácticas pedagógicas inclusivas son flexibles	40
La educación inclusiva promueve estrategias de enseñanza que responden a la diversidad	41
Los docentes inclusivos impulsan estrategias que eliminan las barreras para aprender	41
EL ANTECEDENTE INTERNACIONAL DIRECTO:	
LA GUÍA DE NEW BRUNSWICK	43
Orígenes, contexto y evolución de la Guía de New Brunswick	44
PROCESO PARA ADAPTAR, AJUSTAR Y VALIDAR LA GIPP	45
Análisis de las propuestas de los maestros galardonados del Premio Compartir al Maestro	46
VALIDACIÓN DE LA GIPP POR EXPERTOS COLOMBIANOS	48
Resultados	49
PRUEBA PILOTO DE LA GIPP	50
Encuesta virtual a los maestros galardonados del PCM	51

4. GUÍA DE INDICADORES DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	59
DEFINICIÓN	59
OBJETIVOS DE LA HERRAMIENTA	60
Objetivo general	60
Objetivos específicos	60
CONSTRUCTO	61
ESTRUCTURA. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	61
EJEMPLOS DE APLICACIÓN DE LA HERRAMIENTA	69
Análisis de la propuesta	69
CONCLUSIONES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	81

## LISTADO DE TABLAS

**Tabla 1.** Prácticas y discursos que favorecen el surgimiento

de la educación especial	13
<b>Tabla 2.</b> Normograma de la Educación Especial e Integración Escolar en Colombia	14
<b>Tabla 3.</b> Comparativo entre competencias tradicionales y nuevas competencias requeridas	38
<b>Tabla 4.</b> Propuestas analizadas según el área	47
<b>Tabla 5.</b> Propuestas analizadas por expertos colombianos	49
<b>Tabla 6.</b> Porcentaje de desacuerdo con relación a las afirmaciones propuestas	54
<b>Tabla 7.</b> Porcentaje de conocimiento sobre temas de educación e inclusión	56
<b>Tabla 8.</b> Califique su preparación como docente (bien sea en la formación inicial o en servicio), en estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la inclusión	56
<b>Tabla 9.</b> Dominios, indicadores y preguntas	62

## ACRÓNIMOS

CDPD: Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

CIDDM: Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la Organización Mundial de la Salud.

CIDR: Centre for Instructional Development and Research.  
CRAC: Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos.  
CSIE: Centre for Studies on Inclusive Education.  
EPT: Educación para todos.  
GIPP: Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad.  
ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.  
II: Inclusion International.  
INCI: Instituto Nacional para Ciegos.  
INSOR: Instituto Nacional para Sordos.  
PCM: Premio Compartir al Maestro.

## **PRESENTACIÓN**

La Fundación Compartir creó en 1998 el Premio Compartir al Maestro (PCM) con el propósito de promover una valoración social más justa de la docencia, apoyar y fomentar la profesionalización de los maestros, rendir un homenaje a aquellos educadores sobresalientes y exaltar sus méritos y sus virtudes. Cada maestro y maestra y sus alumnos son un ejemplo que bien vale la pena conocer y seguir en todas las instituciones educativas del país.

Fundación Compartir, 2012

Durante estos 15 años el Premio ha convocado a los maestros de Colombia a presentar sus prácticas pedagógicas y se ha esforzado por reconocer aquellas que muestran un alto nivel de profesionalismo. La convocatoria ha estado apoyada por documentos que identifican lo que el término “profesionalización del maestro” implica para esta iniciativa, como lo expresa Pedro Gómez Barrero (2001) en el primer editorial de la publicación *Palabra Maestra*:

Hoy, el maestro no solo hace su clase, sino que diseña, implementa y evalúa el currículo. Compartir, consciente de que no todos los maestros del país pueden ser artistas, desea que una proporción importante de ellos pasen de ser magníficos artesanos para convertirse en verdaderos profesionales. Esta es la visión que la Fundación se ha empeñado en promover.

Aquí se entiende que el maestro, de manera sistemática y reflexiva, es capaz de identificar y definir los problemas pedagógicos que enfrenta a diario; puede diseñar, implantar y evaluar propuestas innovadoras; es hábil para comunicar su experiencia y es exitoso en los resultados que obtiene en la formación de sus estudiantes. Para lograr esta actitud es necesario promover una visión de la actividad docente como una profesión importante para la sociedad y reconocida por ella. A su vez es necesario que el maestro perciba que la sociedad lo reconoce de esta manera, y que encuentre estímulos para avanzar en ese proceso de profesionalización. Estos son los propósitos del Premio Compartir al Maestro, que busca no solo reconocer a los mejores maestros del país, sino reconocer y resaltar a aquellos que cumplen con los criterios antes señalados.

Por ello el Premio cuenta actualmente con un conjunto de estrategias cuyo objetivo fundamental es cualificar la profesión del docente. Se destacan así el posicionamiento y difusión de la convocatoria del premio; el evento anual de reconocimiento a los galardonados; los Encuentros de Grandes Maestros; la colección *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares*, que anualmente recoge las estrategias de aula de los maestros ilustres y ganadores; la publicación periódica *Palabra Maestra* desde enero de 2001; el Boletín Virtual desde 2008; artículos e investigaciones; la Cátedra Maestros Hacen Maestros; la constitución de capítulos regionales y la alianza con diferentes entidades que le apuntan a la mejora de la educación en el país. Todas estas iniciativas buscan en su conjunto promover el premio, pero primordialmente apoyar el fortalecimiento de las competencias de los maestros para brindar una educación de calidad en Colombia.

Con los años la convocatoria ha sido ajustada en respuesta a las investigaciones desarrolladas por la Fundación Compartir sobre las nuevas tendencias en la educación, y primordialmente a la necesidad de garantizar procesos y criterios objetivos y transparentes en la selección de las propuestas ganadoras. Con este fin convoca como evaluadores a diversos profesionales y académicos idóneos; reconoce las disciplinas que se encuentran inmersas en la educación (Preescolar, Básica Primaria, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística,

Educación Ética, Educación Física, Idiomas Extranjeros, Lengua Castellana, Matemáticas, Tecnología e Informática); diseña procesos y estrategias que garanticen la selección de buenas prácticas en el aula, y genera herramientas para la medición en los diferentes procesos.

La convocatoria está abierta para docentes de preescolar hasta educación media de todo el país y ofrece guías para escribir la propuesta pedagógica, pues es claro que

A diferencia de los académicos, los maestros se hacen preguntas sobre su quehacer, y sobre la relación entre su quehacer y la teoría, y siempre son preguntas que los instan a buscar nuevos caminos para ofrecer a sus estudiantes las mejores posibilidades de aprendizaje (Guía para escribir su propuesta; [www.premiocompartir.org](http://www.premiocompartir.org)).

La convocatoria sugiere como elementos para la evaluación que el docente al elaborar la propuesta para postularse deje constancia de las preguntas que se hace en su cotidianidad, la estrategia que utiliza para resolverlas, los métodos y didácticas empleados en su quehacer pedagógico y los resultados y el impacto social y académico que logra.

En 2008 el Premio Compartir, en alianza con la Fundación Saldarriaga Concha, creó el premio al “Maestro Incluyente, Ignacio Saldarriaga Concha”, para reconocer la labor de quien trabajaba en aulas donde había estudiantes con discapacidad. Esto suscitó una discusión sobre si existen dos tipos de maestros: los buenos y los incluyentes; sobre si un maestro incluyente es aquel que atiende en sus aulas estudiantes con discapacidad o si es aquel que es capaz de responder a la diversidad de los educandos; sobre qué significa e implica la educación inclusiva para el docente en el contexto de su aula; sobre la relación entre calidad de la educación, educación para todos, la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Estas discusiones llevaron a que en 2011, con apoyo de la Fundación Saldarriaga Concha, la Fundación Compartir estableciera que la “inclusión educativa, es un criterio esencial en el Premio Compartir al Maestro... y sus variables serán determinantes a la hora de elegir los mejores maestros de Colombia”, y en esta dirección decidiera armonizar toda la convocatoria en sus aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales para que se ajustara en adelante a una educación inclusiva en perspectiva de atención a la diversidad.

Con esta intención en mente, el PCM estableció un convenio con la Fundación Saldarriaga Concha e invitó a un equipo de expertos internacionales de altísimo reconocimiento mundial: Inés Elvira de Escallón (colombo-canadiense), Diane Richler (canadiense) y Gordon Porter (canadiense), para que ayudaran a dar este desplazamiento conceptual y operativo hacia una convocatoria basada en indicadores de prácticas pedagógicas que favorezcan la educación inclusiva tomando en cuenta la atención a la diversidad.

El trabajo aquí presentado es resultado de este desarrollo, inspirado por el convencimiento de la Fundación Compartir de que un buen maestro es un maestro incluyente y un maestro incluyente es un buen maestro.

Así, el resultado que se presenta hoy apoyará el ajuste de la convocatoria al PCM, sus criterios, los instrumentos de visitas en campo y las matrices de calificación de las propuestas.

Armonizar estos cuatro componentes garantiza que el PCM seleccionará a los grandes maestros con criterios profesionales basados en indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la calidad de la educación inclusiva con atención a la diversidad, que además aportarán a la construcción de una mejor educación para todos (Unesco, 2006), y al cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio (ONU, 2000).

Esta guía espera además evidenciar cómo las prácticas pedagógicas de los buenos maestros responden a la diversidad de los estudiantes que asisten a sus aulas, y cómo las estrategias de enseñanza/aprendizaje que utilizan se adecuan a dicha diversidad y permiten la adaptación de currículos y contenidos que aprovechan las fortalezas y potencialidades de todos sus estudiantes y garantizan que todos aprenden.

En síntesis, este es un paso adelante para mejorar la calidad del sistema educativo colombiano, para impulsar las recomendaciones de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, e implementar la educación inclusiva que atiende a la diversidad, que más allá de ser un derecho, se reconoce, a partir de investigaciones internacionales y experiencias recogidas por los maestros del PCM, como una mejor manera de educar a todos los ciudadanos de un país (Inclusion International, 2009).

Patricia Camacho Álvarez  
Gerente de Educación  
Fundación Compartir

## INTRODUCCIÓN

La Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha están comprometidas con promover una educación de calidad y en esa dirección han decidido aunar esfuerzos que permitan ampliar la perspectiva del Premio Compartir al Maestro (PCM) hacia un reconocimiento de la atención a la diversidad. Con este propósito decidieron animar la construcción de un documento que recogiera la experiencia del PCM por más de una década y la confrontara con los elementos centrales de una práctica pedagógica inclusiva, para aplicar en los futuros procesos de selección del premio.

En dicho proceso de construcción se encontró la Guía de indicadores de New Brunswick, la cual se convirtió en referente principal para ser adaptado al contexto colombiano, en el marco de las acciones del PCM.

El presente documento presenta este resultado de adaptación, el cual se ha denominado ***Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*** (GIPP), producto de una serie de acciones llevadas a cabo por un equipo de investigadores internacionales (Escallón, Porter y Richler, 2013), quienes retomaron lo acumulado en las experiencias del Premio Compartir al Maestro y adaptaron una herramienta que muestra lo que caracteriza las prácticas pedagógicas inclusivas y de atención a la diversidad. De esta manera, el PCM en todo su proceso e instrumentación, en adelante asume esta perspectiva transversal en las propuestas de los docentes que se presentan a su convocatoria.

El texto está organizado en cuatro capítulos. En el primero se presenta un panorama normativo de la educación colombiana frente a la atención a la discapacidad. En el capítulo dos hay una reflexión general sobre la educación inclusiva desde una perspectiva de atención a la diversidad como un horizonte de visión pedagógica, basada en los desarrollos conceptuales internacionales sobre el tema.

El tercer capítulo muestra el proceso de adaptación de la GIPP: su marco de referencia conceptual y sus antecedentes, el análisis de las propuestas de maestros ganadores del PCM, la validación por seis expertos colombianos, el ejercicio piloto de aplicación en tres instituciones educativas, la encuesta virtual a los maestros galardonados y sus respectivos ajustes finales. En el cuarto capítulo se presenta la GIPP, se identifican sus objetivos, la descripción de los elementos que la componen y sus posibilidades de aplicación. También se presentan algunos ejemplos de su uso futuro.

El documento finaliza con unas recomendaciones generales que impulsan las prácticas pedagógicas e insisten en los valores de la educación inclusiva que atiende a la diversidad, como una apuesta por una educación con calidad. Se adjunta un glosario y las respectivas referencias para futuras consultas.

# 1

## **PANORAMA NORMATIVO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA<sup>1</sup>**

A lo largo de la historia los sistemas educativos han debido atender las necesidades de las distintas poblaciones y la población escolar con discapacidad también ha formado parte de estas preocupaciones. En consecuencia, tanto la normativa como las distintas orientaciones educativas han intentado responder a estas necesidades. La política educativa se ha venido transformando para atender a los niños y jóvenes con discapacidades a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la superior. El propósito de este capítulo es presentar esta evolución, con un breve contexto general, para posteriormente particularizar en Colombia, en lo relacionado con la educación inicial, básica primaria y secundaria, enfatizando las concepciones, normativas y modalidades pedagógicas consolidadas.

### **ALGUNOS ELEMENTOS HISTÓRICOS GENERALES**

A finales del siglo XVIII apareció la escuela pública elemental (Parra, 2011), y es apenas hasta los años cincuenta y mediados de los setenta cuando se experimentó en Colombia una respuesta estructural del sistema educativo, impulsado por el crecimiento demográfico del país y los cambios sociales del momento (Escobar, 2006). Sin embargo la preocupación política estructural acerca de la discapacidad es reciente, de las últimas tres décadas, y las visiones de la persona con discapacidad en el ámbito educativo también han tenido una transformación acorde con estas concepciones históricas.

A escala internacional, Díaz (2000) reporta que al tiempo que aparecieron las primeras escuelas y se inició el papel de la educación en la sociedad (s. XVII y XVIII), se visibilizaron también los niños “anormales”, lo cual generó como respuesta el surgimiento de escuelas para sordos y ciegos.

En estos inicios las significaciones del sector salud empezaron a tener gran influencia en las prácticas educativas encaminadas a apoyar la adaptación social y productiva de quienes

---

<sup>1</sup> Marisol Moreno Angarita. Profesora del Departamento de la Comunicación Humana. Universidad Nacional de Colombia.

Diana Patricia Martínez Gallego. Subgerente Línea de Educación Inclusiva. Fundación Saldarriaga Concha.

presentaban deficiencias, por esto es comprensible que diferentes discursos y acciones influenciaron la educación especial en general, como se describe en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Prácticas y discursos que favorecen el surgimiento de la educación especial

Medicina y psiquiatría (finales del s. XVIII).	En medicina surge una preocupación por el aprendizaje de los niños con deficiencias mentales (Esquirol, 1818; Itard, 1808 y Seguin, 1846). Se elabora un método para educar a esta población con el fin de mejorar la situación de los niños abandonados en asilos y se orienta al profesorado al respecto.
Ingreso obligatorio a la enseñanza primaria (s. XIX).	El propósito de que la enseñanza primaria sea universal, gratuita y obligatoria hace visibles las diferencias de aprendizaje y la inadaptación escolar. Nace la pedagogía terapéutica como fundamento de la educación especial.
Pedagogía (comienzos del s. XX).	Montessori (1890) y Decroly (1896) por sus conocimientos de medicina y pedagogía retoman a Itard y Seguin y diseñan métodos y materiales para la educación del excepcional, reconocen sus posibilidades educativas y buscan superar el asistencialismo. Se concibe en la pedagogía el tratamiento a partir de diferencias individuales.
Psicología experimental -psicometría (comienzos del s. XX).	Se hacen mediciones del cociente intelectual (Alfred Binet) con el fin de explicar por qué unos niños aprendían más fácilmente que otros y estudiar posibles medidas educativas. Surgen clasificaciones y se define que quienes no aprenden, aprenden lentamente, o distinto, van a otras instituciones.

Fuente: Díaz, 2000: 8.

## CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO: EDUCACIÓN ESPECIAL, INTEGRACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

En Colombia particularmente surge la educación especial a finales de la década de los sesenta, cuando se empiezan a atender niños sordos y ciegos con recursos del Estado (Parra, 2011; Yarza, 2007: 177).

Salinas (1988), citada por Yarza (2010), identifica en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tres períodos: el inicial desde finales del siglo XIX hasta 1960; el segundo entre 1960 y 1970, y el tercero entre 1970 y 1988. En el inicial se menciona el surgimiento de las primeras escuelas dedicadas a la atención de niños con discapacidad visual y auditiva, el establecimiento de estímulos a los docentes que laboran en esta área y financiación de la educación especial a través de impuestos. Esta autora señala el desarrollo de la formación de docentes a finales de los años cincuenta a través del Instituto de Especialización del Magisterio del Distrito Especial de Bogotá, en el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), y en la Federación de Ciegos y Sordomudos de Colombia, e indica que este período se destacó por ofrecer servicios segregados de tipo médico asistencial.

Entre 1960 y 1970, reporta Salinas, emergieron los primeros centros de atención para niños con parálisis cerebral, y se abordaron los primeros servicios de capacitación laboral para adultos ciegos en el Centro de Rehabilitación para el Adulto Ciego (CRAC) y para personas con discapacidad física en el Centro Nacional de Rehabilitación. En 1968 se creó la División de

Educación Especial en el MEN, con la función de promover programas y servicios de educación especial, tanto para “alumnos subnormales” como para estudiantes sobresalientes. En este período se destaca, según Salinas, la aparición de la Unidad Central de Educación Especial en el Ministerio de Educación.

Por otra parte, simultáneamente se dio la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para la atención de necesidades de familias problemáticas e inestables, y la aparición del Consejo Nacional de Rehabilitación. En este período tuvieron mayor difusión los centros de educación especial que atendían mayoritariamente a “retardados mentales”. La autora reporta que también se inició la formación del *personal paramédico* y de *maestros para limitación visual y retardo mental* en algunas universidades (Nacional, del Rosario y Pedagógica), y la preparación de profesionales en el campo de la educación especial en el exterior a través de becas y préstamos del Estado.

El tercer período que nombra Salinas es aquel que se caracteriza por la aparición de instituciones educativas para atender alumnos sobresalientes en Bogotá y Barranquilla. En ese momento el INCI y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) pasaron a hacer parte del sector público educativo. En 1974 el MEN creó el Programa de Aulas Especiales en la Escuela Regular con el fin de atender en el primer grado de educación básica a niños con dificultades de aprendizaje o con retardo mental. En 1976 se instauró oficialmente la educación especial dentro del sistema educativo del país y en 1981 se creó el Sistema Nacional de Rehabilitación que coordina e integra los sectores salud, trabajo, justicia y educación.

Yarza (2010: 179) también recupera los planteamientos que sobre historia de la educación especial hace Mercy Páez Escobar, quien en 1994 sugirió que en Colombia, como en Europa y Estados Unidos, se vivió un proceso evolutivo caracterizado por otros aspectos de la educación especial, que le permitieron identificar cuatro momentos: exterminación, abandono, aceptación, e integración, que se ven atravesados por el enfoque clínico (1903-1974) y el enfoque pedagógico (1974-1994).

A partir de 1994, con la Ley 115, se resalta la pedagogía sin desconocer la limitación; el centro son los problemas de aprendizaje y los recursos educativos requeridos para satisfacer las necesidades del estudiante, con fundamento en la noción de necesidades educativas especiales (NEE) y de educación especial, dentro del sistema educativo. Todo esto es lo que hoy conocemos como la *integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales* (NEE).

**Tabla 2.** Normograma de la educación especial e integración escolar

Año	Tipo	Número	Nombre	Descripcion
1925	Nacional	Ley 56 de 1925.	Por la cual se crea el Instituto de Sordomudos y Ciegos.	Crea un instituto dedicado a atender a las dos poblaciones.
1938	Nacional	Ley 143 de 1938.	Por la cual se impulsa la educación de ciegos y sordomudos del país.	Crea la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos. Propendía por crear y desarrollar escuelas, dar programas de prevención de ceguera y establecer salas cunas y

				servicios de formación laboral.
1948	Internacional	Resolución 217 A (III).	Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU.	De acuerdo con esta todas las personas nacen libres e iguales en condición humana, por lo tanto tienen derecho a ser incluidas en todos los bienes y servicios, ser aceptadas sin ningún tipo de distinción por su condición.
1955	Nacional	Decreto 1955 de 1955.	Reevalua la pertinencia de atender en una misma entidad a las dos poblaciones.	Disuelve la Federación de Ciegos y Sordomudos y crea dos entidades: INCI e INSOR.
1968	Nacional	Ley 75 de 1968.	Por la cual se dictan normas sobre filiación y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.	Se crea el ICBF.
1972	Nacional	Decreto 1823 de 1972.	Las dos instituciones entran a formar parte del Estado como entidades adscritas.	El INSOR y el INCI se adscriben al MEN.
1994	Internacional	n. a.	Declaración de Salamanca, Unesco.	Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre NEE: acceso y calidad.
1994	Nacional	Ley 115 de 1994.	Ley General de Educación.	Define la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales como una de las modalidades de atención educativa a poblaciones.
1997	Nacional	Decreto 2009 de 1997.	Por el cual se modifican los estatutos y se reestructura el INSOR.	Se le asigna funciones de acuerdo con la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 60 de 1993 y demás normas legales vigentes. La entidad se dedicará más a generar políticas y a acompañar técnicamente y deja de prestar servicios directos
1997	Nacional	Ley 361 de 1997.	Por el cual se crean mecanismos de integración social de las personas con limitación y se establecen otras disposiciones.	Esta ley se considera la “Ley Colombiana de Discapacidad”.
2002	Nacional	Decreto 2082 de 2002.	Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.	Este decreto determina aspectos concretos de la organización de los servicios educativos en los territorios colombianos.

2009	Nacional	Decreto 366 de 2009.	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.	Determina la prestación de servicios educativos a los estudiantes con discapacidad.
2009	Nacional	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.	El país ratifica la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.
2013	Nacional	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.	Se garantiza el goce efectivo de derechos de las personas con discapacidad.

Fuente: Adaptado de Sepúlveda, 2013: 14. Retomado por el Observatorio de Educación Inclusiva de Maedis. Actualizado por Moreno, 2013.

La Tabla 2 muestra la revisión histórica de la educación especial y la presenta a manera de síntesis. El camino recorrido sentó las bases para el período posterior en la educación de las personas con discapacidad: la integración, el cual será descrito más adelante. Se mostró brevemente cómo el país entendió y planteó la respuesta educativa para los escolares con discapacidad, a partir de la propuesta de educación especial. Ahora revisaremos el siguiente momento, denominado integración escolar.

### **La integración escolar: Un legado de la Ley 115 de 1994**

La denominada integración escolar surge de la necesidad de que todos aprendan juntos, dejando de lado la segregación que la educación especial desarrolló, con los paradigmas de su momento. Este proceso de integración se rige por cuatro principios referenciados por Franco (1997, 1): el de normalización (Wolfensberger, 1972), sobre la mejora de los servicios educativos existentes, con énfasis en que las personas logren una condición de vida favorable para garantizar sus derechos; 2) el de sectorización, concerniente a la disposición de recursos; 3) el de servicios profesionales interdisciplinarios para que la persona participe plenamente en su comunidad, y 4) el de flexibilización, el cual se refiere a que se deben ofrecer varias alternativas educativas de las cuales se pueda escoger la más adecuada a las potencialidades y habilidades de las personas con discapacidad, según los métodos, contenidos y materiales para lograr así un apoyo integral en el aula.

Dentro de las diversas alternativas educativas se proponen cuatro modelos de intervención: 1) el complementario entre la escuela regular y la escuela especial, donde se acepta de manera voluntaria a estudiantes con NEE en la institución educativa, de acuerdo con sus condiciones; 2) el que considera al aula especial dentro del aula regular como un proceso conjunto para el desarrollo de programas educativos de la población con NEE; 3) aquel cuyo centro preferente alude a la disposición de un ambiente físico, administrativo y pedagógico, que reciba y atienda adecuadamente a los estudiantes con y sin NEE, y 4) el modelo de escuela especial, como un sistema paralelo a la escuela regular. Esta organización permite la coordinación de dos espacios pedagógicos en una misma institución educativa, en los cuales se brinda un currículo adaptado por parte de la escuela especial y se comparte con la escuela regular.

Para este momento, Blanco (2003: 3) reporta que los servicios educativos de integración escolar:

Implican que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible.

Sin embargo se seguía considerando que el estudiante con discapacidad era deficiente, se continuó manejando su rótulo y los resultados obtenidos no fueron esperanzadores (Moreno, 2006). En todo el país se hizo una apuesta a la integración escolar y se reportaron experiencias aisladas muy valiosas en este sentido (Secretaría de Educación Distrital, 2004). No obstante los datos muestran la exclusión sistémica de la educación de los estudiantes con discapacidad.

En Bogotá, en la década de los ochenta, por acuerdos de cooperación técnica del Gobierno central con el Gobierno de Italia se creó el Programa de Prevención Tratamiento y Rehabilitación de Disturbios y Discapacidades en Edad Evolutiva (Petrev) en apoyo a la integración de alumnos con discapacidad en las escuelas distritales, que insertó en estas a los profesionales de los centros de atención de la salud como los equipos técnicos de apoyo a la integración. Esta idea persiste hoy en la frecuencia del personal del área de la salud, especialmente psicólogos y terapeutas, que en la actualidad son responsables de los estudiantes con discapacidad, lo cual trae el modelo médico de atención a la discapacidad desde la rehabilitación a la escuela, haciendo más lento el desarrollo de docentes cualificados para enseñar a alumnos que requieren apoyos y estrategias de enseñanza-aprendizaje diferenciales ajustadas a sus necesidades y potencialidades.

El Observatorio de Educación Inclusiva de Maedis (2013) reporta que teniendo en cuenta el objetivo de la integración escolar y para dar cumplimiento a lo estipulado en la Ley General de Educación, el Estado reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o talentos excepcionales por medio del Decreto 2082 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional. En dicho decreto se garantiza el acceso, la permanencia y la promoción de niños, jóvenes y adultos con NEE en todas las modalidades que ofrece el servicio público educativo, en especial en las escuelas y colegios, los cuales deben establecer en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) todos los apoyos y modificaciones que se requieren tanto en el ámbito pedagógico y curricular como de recursos físicos y capacitación docente. Adicionalmente establece la organización de aulas de apoyo, las cuales serán responsabilidad del docente de apoyo, y en casos excepcionales se crearán unidades de atención integral.

Estas unidades especiales se conciben como un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria ofrecen las entidades territoriales para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios (Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, 2004).

Sin embargo establece que si las circunstancias y condiciones de algunos centros que atienden población con limitaciones severas no les hace posible hacer modificaciones significativas al PEI, al currículo o a sus planes de estudio, las instituciones podrán diseñar diversidad de programas que les permita brindar servicios de educación no formal o informal (Decreto 2082 de 1996, artículo 17; Ley 115 de 1994, artículo 43; Observatorio de Educación Inclusiva de Maedis, 2013).

Franco (1997) anota que este decreto redujo las posibilidades de atención educativa para los estudiantes con discapacidad, al referenciar el aula de apoyo o la unidad de atención integral (UAI) como lugares idóneos para brindar el servicio educativo, limitando la atención educativa a las instituciones escolares públicas, sin tener en cuenta las experiencias significativas y el recorrido histórico de la educación especial.

Posteriormente se expidió la Resolución 2565 de 2003 por la cual “se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, en el sector público educativo de los departamentos y las entidades territoriales certificadas”. Las entidades territoriales se vieron obligadas a definir los criterios de los establecimientos educativos que atenderían población con necesidades educativas especiales, esperando que se hiciesen ajustes al PEI y que contaran con apoyos especializados enmarcados en la llamada *aula de apoyo especializada*. Se asignaron docentes y profesionales de apoyo expertos en el tema.

A raíz del CONPES 080 de 2004, se identificó la necesidad de estructurar el servicio educativo para la población con discapacidad y la necesidad de asignar recursos para materializar estas disposiciones. El Ministerio de Educación Nacional continuó avanzando, de acuerdo con las transformaciones a escala mundial, y consignó en el Plan Decenal correspondiente al período entre 1996 y 2005 la necesidad de repensar el desarrollo del país en función de la educación concebida como el motor del desarrollo sostenible a escala humana. Asimismo el Plan Sectorial 2002-2006 propuso articular la educación como parte integrante de la política social desde el particular énfasis de la equidad.

En 2005 el Ministerio de Educación Nacional construyó los lineamientos de política para la atención a poblaciones vulnerables y brindó directrices para que cada entidad territorial incorporara a sus planes de acción la atención a las poblaciones con discapacidad, con talentos o capacidades excepcionales, pertenecientes a grupos étnicos, habitantes de frontera o en situación de desplazamiento, para garantizar su acceso a la educación.

En 2006 el Ministerio estableció las Orientaciones Pedagógicas, las cuales constituyen el soporte y la guía de las transformaciones pertinentes para atender en las instituciones educativas a los siguientes grupos de estudiantes: con limitación auditiva, visual, sordoceguera, autismo, discapacidad motora, cognitiva, y con capacidades y talentos excepcionales. Esto

aparece en la Guía 12 - *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*.

Para el desarrollo de este proceso el MEN en 2006 contrató al equipo del Tecnológico de Antioquia, y diseñó y publicó unas orientaciones pedagógicas para la atención de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad o a una capacidad o talento excepcional (Ministerio de Educación Nacional-Tecnológico de Antioquia, 2006).

Dichas orientaciones giran en torno a la organización del servicio, de la oferta, la formación y asignación, tamaño y composición de grupos, establecimientos de educación exclusiva, atención en la modalidad de educación formal en los componentes del PEI y acorde con el modelo pedagógico de la institución, caracterización de cada grupo de estudiantes con discapacidad (cognitiva, física, autismo, sordera, ceguera, limitación visual y auditiva, capacidades y talentos excepcionales). Su propósito es promover la atención educativa pertinente y ser una herramienta para que los docentes y personal de apoyo mejoren la comprensión sobre el tema y cualifiquen sus prácticas pedagógicas (MEN, 2006).

Por tanto, a la fecha el país recibió siete documentos con orientaciones pedagógicas para cada discapacidad: cognitiva, autismo, motora, limitación visual, sordos, sordo-ciegos y con capacidades o talentos excepcionales, con el fin de organizar el sistema educativo para las personas con NEE, fortalecer prácticas pedagógicas y permitir la participación de todos.

En el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional hablaba ya de educación inclusiva como la atención a la diversidad, con especial énfasis en la necesidad de responder a las diferentes características de todos los niños y adolescentes. Claramente el concepto de inclusión y de educación inclusiva trasciende el tema de discapacidad, y este grupo poblacional empieza a hacer parte de ese colectivo de estudiantes que por distintas razones requieren de la formulación de unos apoyos específicos, sin embargo tienen el mismo derecho de todos a recibir una educación de calidad, en las mismas instituciones dispuestas para la población promedio.

Como una manifestación explícita de la necesidad de trabajar con las instituciones educativas en todo el país con este enfoque, e indagar sobre las condiciones de la organización de la escuela sobre la inclusión, el Ministerio generó la cartilla *Educación inclusiva con calidad. “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*, con el fin de lograr el mejoramiento continuo de la gestión escolar, con énfasis en una cultura de la valoración de la diferencia. De esta se derivó la *Guía 34 para el mejoramiento institucional*, la cual incorpora con fuerza el concepto de diversidad como “factor fundamental de supervivencia y mejoramiento de la especie humana”. Asimismo el Índice de Inclusión se define como una herramienta para determinar las condiciones de la educación inclusiva en las instituciones, en el marco de la autoevaluación para el mejoramiento.

Todo esto tomó impulso con la expedición de la Ley 1346 de 2009, que ratificó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, de las Naciones Unidas. Por esta razón el Decreto 366 de 2009 “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”, le demandó a las instituciones educativas certificadas, organizar el servicio de apoyo pedagógico y ofrecer educación inclusiva

a estudiantes que presenten barreras para el aprendizaje y la participación (los que antes se conocían como estudiantes con discapacidad, matriculados en los establecimientos educativos públicos).

Se organizó entonces la prestación del servicio educativo por discapacidades (discapacidad cognitiva y autismo, atención a estudiantes sordos usuarios de lengua de señas colombiana (LSC), atención a estudiantes sordos usuarios de lengua castellana, atención a estudiantes ciegos, con baja visión y sordociegos, y atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, y se especializó a los centros educativos en una discapacidad específica. De esta manera los docentes de nivel, de grado y de área debían participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.

A pesar de esta nueva concepción, más centrada en la transformación del sistema educativo, la mayoría de las instituciones pareciera que siguieron con la misma noción, práctica y discurso de la integración (Moreno, 2011).

Actualmente las iniciativas de apoyo en este sentido se centran en primer lugar en el cambio de paradigma de la educación inclusiva como forma de avanzar hacia una educación con calidad, y no solo como la respuesta educativa para las personas con discapacidad, y se impulsa de manera importante el uso del índice de inclusión para que las instituciones a partir del análisis de sus resultados pueda formular su plan de mejoramiento y proponer ajustes al PEI con el enfoque de inclusión.

Simultáneamente se siguen llevando a cabo acciones concretas para favorecer la participación de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en el contexto educativo, a partir de la disposición de los apoyos requeridos, de acuerdo con su condición y sus características.

Por otra parte el Plan Decenal de Educación 2006-2016, definido como un pacto social por el derecho a la educación, renueva la importancia de la participación y la acción intersectorial como características centrales de los procesos encaminados a mejorar la calidad y equidad de la educación.

Hasta aquí, en síntesis, se muestra cómo el país respondió a las necesidades educativas de las personas con discapacidad, inicialmente con un modelo de educación especial (inicios de los años cincuenta hasta 1994), posteriormente pasó a un modelo de integración escolar que elimina la educación especial segregada apoyada por el Estado (1994-2009) y continúa, con la introducción formal de la educación inclusiva basada en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, con las leyes 1346 de 2009 y 1618 de 2013, que establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y hacen referencia a la atención educativa en cuanto al acceso y permanencia educativa con calidad bajo el enfoque de inclusión.

Sin lugar a dudas la Ley 1618 de 2013 es un nuevo escalón que permite, en un marco general de la atención educativa a la diversidad, continuar avanzando hacia una educación de calidad para las personas con discapacidad, y se constituye en la sombrilla del trabajo que hoy a través de diferentes iniciativas, impulsan la Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha.

Después de este recorrido histórico, conceptual y normativo general se desarrolla a continuación otra mirada del mismo tema desde los niveles del sistema educativo colombiano, para completar con esto la presentación del contexto anunciado.

## **EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO Y LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD**

Para desarrollar este tema primero se dará un breve contexto de la estructura del sistema y posteriormente se observará lo que se tiene contemplado en los distintos niveles educativos para la población con discapacidad.

### **La estructuración del sistema educativo colombiano**

Solamente hasta los años noventa las acciones en el sector educativo se enfocaron en organizar la parte administrativa y financiera de su sistema y pusieron un alto énfasis en modernizar el Ministerio de Educación Nacional.

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la educación formal es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos. Esta ley organizó el sistema educativo formal en los siguientes niveles: educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media.

A la fecha podemos afirmar que el país ya ha reconocido en todos los niveles educativos la necesidad de incluir con cobertura y calidad a la población escolar de niños y jóvenes con discapacidad.

### **Educación inicial**

La educación inicial es un derecho de los niños menores de 6 años, que debe desarrollarse en espacios enriquecidos, con el fin de promover aprendizajes a través del reconocimiento de sus historias, sus contextos particulares y sus condiciones individuales, de tal forma que se impulsen al máximo sus potencialidades y se logren avances en su desarrollo como base de sus posteriores construcciones (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2012).

En materia normativa la Convención de los Derechos del Niño de 1989, adoptada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, expone que

la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales [... la] familia como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, en particular de los niños, debe recibir asistencia y protección necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades.

De manera especial, esta Convención advierte la necesidad de atender la diversidad de los niños y enuncia en el artículo 23, “que el niño mental y físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren su dignidad, reconociéndole el derecho a recibir cuidados especiales”. En el artículo 30 amplía el espectro y advierte que en los Estados donde existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas no se negará a un niño que pertenezca a ellas el derecho que le corresponde con los demás miembros de su grupo a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma (artículo 30).

El surgimiento de la educación inicial como un proceso con mayor formalidad se dio a partir de la necesidad de la educación temprana para favorecer el desarrollo del ser humano, a través de la formulación de políticas que promueven la obligatoriedad de un año de educación preescolar, y de orientaciones para la atención y educación infantil (Conferencia de Jomtien, 1990; Foro Mundial sobre Educación, 2000; Simposio Mundial de Educación Infantil para el siglo XXI, 2002; Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, 2010).

En Colombia la Ley General de Educación establece una educación preescolar de tres grados, el último de ellos como obligatorio de la educación formal. El Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) establece el derecho a la educación desde el nacimiento, la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia, y la permanencia en el ciclo educativo. Adicionalmente define la primera infancia como “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (art. 29). Además, la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” (CONPES 109 del 3 de diciembre de 2007), impulsa la educación inicial, la cual se fortalece con la Ley de Atención Integral a la Primera Infancia (Ley 1295 de 2009) que dispone la atención integral a los niños en esta etapa del ciclo vital, para lo cual demanda una articulación interinstitucional que permita al Estado garantizarles los derechos fundamentales a los niños menores de 6 años mediante una acción integral.

Desafortunadamente el Código había excluido de la educación regular a aquellos niños y adolescentes por su discapacidad.

Todo niño, niña o adolescente que presente anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en salud, educación, orientación y apoyo a los miembros de la familia o a las personas responsables de su cuidado y atención. Igualmente, tendrán derecho a la educación gratuita en las entidades especializadas para el efecto.

Corresponderá al Gobierno Nacional determinar las instituciones de salud y educación que atenderán estos derechos. Al igual que el ente nacional encargado del pago respectivo y del trámite del cobro pertinente (art. 36, num. 2).

Actualmente esto se ha superado y se han orientado las acciones en una perspectiva de inclusión liderada por la Comisión Intersectorial de Atención a la Primera Infancia, la cual contempla dentro de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre, la inclusión de todos los niños colombianos, independientemente de su sexo, etnia, discapacidad o en situación de desplazamiento. Incluso es enfática en exigir la necesidad de

concebir un enfoque diferencial en la garantía de los derechos de los niños y jóvenes colombianos (Comisión intersectorial de la Primera Infancia, 2013).

Sarmiento (2010) en su estudio sobre la situación de la educación en Colombia hace un análisis del nivel preescolar tomando como población objetivo los niños de 5 a 6 años de edad, entre 2003 y 2008, y evidencia un aumento significativo en la cobertura de la educación preescolar, debido a la prioridad que en el país se ha dado a la situación de la niñez, aun cuando estos avances muestran inequidades dependiendo del lugar geográfico donde se preste el servicio y de las particularidades de ciertos grupos poblacionales. Este autor reporta cerca de 8000 niños matriculados en preescolar para el mismo período (2008), pero al evaluar la población de 3 años y más que asisten a una institución educativa, se evidencia una mayor proporción de niños sin discapacidad en las escuelas, con 11% más de asistencia que de aquellos con discapacidad. Esto muestra que pese a los avances, todavía su participación en la educación inicial es limitada.

### **Educación básica primaria**

La educación básica primaria cubre niños que se encuentran entre los 7 y 11 años de edad y que cursan desde primero hasta quinto grado. Cabe resaltar, que en el contexto colombiano la educación para la población infantil desde los 5 hasta los 15 años de edad es obligatoria, así lo establece la Constitución Política de Colombia (1991) en su artículo 67: “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de Educación Básica”.

Desde el año 2000, el Foro Mundial de Dakar (2000: 3) planteó en su segundo objetivo que era necesario

Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

Colombia desea alinearse con estas aspiraciones, pero no ha logrado la educación básica universal y presenta falencias en aspectos como el analfabetismo, la deserción y la repitencia, lo cual constituye una preocupación prioritaria especialmente para las personas que se encuentra en espacios rurales.

Sarmiento (2010), citado por el Observatorio de Educación Inclusiva de Maedis (2013) refiere un total de 4,4 millones de niños entre los 7 y 11 años de edad, incluyendo lo rural y lo urbano. Respecto a la población con discapacidad Sarmiento (37) agrega: “En el año 2008 la matrícula de alumnos con discapacidad en educación primaria alcanza 68 500 niños, lo que equivale a 1,37% del total de matrícula de este nivel”. Teniendo en cuenta que la proporción de estudiantes con discapacidad es menor al total de niños en general, se observa la gran diferencia encontrada entre el 27,4% de quienes están en esa condición que logran ingresar a todos los niveles de educación ofrecidos en Colombia, frente al 85% de los niños sin ningún tipo de discapacidad que lo hacen. Estos resultados son aún más preocupantes en los espacios rurales debido a la ubicación geográfica, a la carencia de docentes, los altos costos de movilidad, desmotivación o trabajo infantil. Este autor es reiterativo en resaltar que la atención

educativa de la población escolar con discapacidad reclama más atención si se desea un mayor acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, sin importar sus características diversas.

El Ministerio ha venido promulgando documentos y orientaciones educativas para apoyar el acceso y permanencia de la población con discapacidad (MEN, 2003). También ha hecho esfuerzos enfocados en asistencia técnica y acompañamiento a las instituciones educativas para que se orienten hacia la atención a la diversidad. Un ejemplo de esto es la aplicación del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000), adaptado en la Guía 34, la cual busca generar unos procesos de transformación de las organizaciones escolares mediante el análisis y planeación de sus políticas, prácticas y culturas.

No obstante estos esfuerzos, aún se presenta escaso conocimiento por parte de los docentes regulares frente a la atención a la diversidad (desplazamiento, condición de discapacidad, población afrodescendiente, entre otros), e incluso en algunos casos hay oposición al ingreso de dicha población a las instituciones educativas (Observatorio de Educación Inclusiva de Maedis, 2013).

Actualmente el Ministerio de Educación Nacional desarrolla dos ejercicios muy importantes: el Convenio MEN-OEI de 2012 para la construcción de las orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, en el marco del derecho a la educación, y lidera la elaboración de un documento base de política de educación inclusiva, en el marco del Convenio 681 de 2012 con la Fundación Empresarios por la Educación y la Fundación Saldarriaga Concha.

Todos estos esfuerzos son también una respuesta a la Ley 1346 de 2009, mediante la cual Colombia ratificó la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad. En ella se exige que estas “puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad en que vivan” (art. 24, num. 2, lit. b de la Convención). A continuación se enuncia lo relacionado con la educación secundaria, la cual desafortunadamente presenta unos logros más precarios en lo relacionado con la atención a los estudiantes con discapacidad.

### **Educación básica secundaria y media**

La Ley 1346 de 2009 impulsó la educación inclusiva de los niños y jóvenes en virtud de la ratificación de que las personas con discapacidad no deben quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, ni que los niños por esta condición queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria. Sin embargo las barreras que se les presentan cada día son más notorias en la educación formal, tanto para culminar la básica secundaria como para iniciar la educación superior:

Las dificultades que se presentan para lograr una educación con calidad y libre de obstáculos se van acumulando a medida que se avanza en el sistema, de ahí que resulte muy difícil para las personas cumplir el ciclo formativo completo y graduarse de estudios universitarios (Departamento Nacional de Planeación, 2012).

En el ámbito distrital y nacional se han llevado a cabo diferentes investigaciones con hallazgos interesantes que servirán de línea de partida para hacer propuestas que de una u otra forma incidan no solo en la educación inicial y básica primaria, sino en la secundaria y media. Por ejemplo, con el Proyecto de Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva (MEN, 2005, citado por la Corporación Síndrome de Down y la Fundación Fe, 2007), se evidencia que el 3% de las personas con discapacidad ha terminado sus estudios de básica secundaria, sin embargo este *número decrece al pasar de la básica primaria a la básica secundaria, y aún más en la media vocacional.*

Según Sarmiento (2010), reportado por el Observatorio de Educación Inclusiva de Maedis (2013), en 2008, solo el 0,4% de los alumnos matriculados en educación media tenían alguna discapacidad, porcentaje que corresponde a cerca de la mitad del encontrado para básica secundaria (0,7%). Esta proporción destaca una importante tendencia a abandonar los estudios por parte de los jóvenes con alguna discapacidad al pasar de secundaria a media.

Las cifras anteriores nos muestran cómo el proceso educativo en la básica secundaria y media se ve interrumpido quizá por falta de recursos, por falta de capacitación o por los múltiples imaginarios que aún subsisten en la sociedad, y que en alguna medida afectan la manera de ver y actuar frente a dicha población. En concordancia, Padilla (2011) comenta que existe “solo un pequeño porcentaje de docentes preparados y bien dispuestos para la educación inclusiva, y ello puede ser una barrera para la inclusión, así como acrecentar el sentimiento de discriminación por parte de la población con discapacidad”.

Cifras reveladas por Gómez (2007) son prueba de ello, pues muestran que el sistema educativo solo permite que el 0,3% de personas con discapacidad terminen la secundaria. Sin embargo es de resaltar que el país ha avanzado en esta materia, aunque lo haya hecho muy lentamente, aun con los vacíos de información y sistematización de experiencias que muestren el éxito o fracaso de la inclusión educativa en la básica secundaria y media en las instituciones educativas formales (Observatorio de Educación Inclusiva de Maedis, 2013). Las experiencias institucionales más sobresalientes y exitosas son las reportadas por el Instituto Nacional para Ciegos y el Instituto Nacional para Sordos.

Las familias han cumplido un rol fundamental en estos logros por cuanto se han constituido en las principales voces de los niños y jóvenes con discapacidad, mediante acciones de tutela, veeduría, monitoreo y cumplimiento de la leyes que legislan este derecho. Sin su activa participación, compromiso y onerosas inversiones económicas, el país no podría mostrar los avances existentes.

### **Educación superior**

A partir de la Constitución de 1991 surgió la preocupación nacional por el acceso y la calidad en la educación. Como consecuencia se emitió entonces la Ley 30 de 1992, cuyo objetivo era orientar el servicio público de educación superior. En ella esta se define como:

Un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (art. 1°).

Con base en este avance la Ley 361 de 1997 definió acciones especiales para personas con discapacidad en las instituciones de educación pública:

El Estado Colombiano... garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales (art. 10).

En adición a esta normativa se han dado avances con proyectos concretos, como los de las universidades Nacional (Decreto 036 de 2012) y Pedagógica, con acciones afirmativas y proyectos dedicados a apoyar exitosamente la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad visual y auditiva. También la Universidad de Antioquia ha liderado experiencias importantes en este campo, seguido por la Universidad del Rosario y otros veinte centros de educación superior, que se han agrupado en la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad.

No obstante estos esfuerzos, Guido (2008) evidencia que en la educación superior en Colombia no existen procesos formativos estructurados que atiendan y reconozcan la diversidad. A partir del Censo del DANE de 2005, cifras reveladas por Gómez muestran que “el sistema educativo solo permite que el 0,8% ingrese a la Educación Superior, pero no termina estudios universitarios. De igual manera, el 0,4% ingresa pero no termina carreras técnicas, y [solo] el 1% logran terminar estudios superiores” (2007: 119).

En síntesis, se puede decir que los mayores progresos en atención educativa a las personas con discapacidad, se han enfocado en la educación básica, y a pesar de la importancia de los otros niveles educativos, las acciones han sido atomizadas y responden principalmente a necesidades concretas de los propios estudiantes, algunas apoyadas en gran medida por las propias familias.

Continúa siendo necesario reflexionar sobre la transformación de fondo del sistema educativo para lograr una educación inclusiva con calidad y cobertura universal. El Viceministerio de Educación Superior ha emprendido esta tarea y está construyendo unas orientaciones que informen a las Instituciones de Educación Superior acerca de la inclusión de universitarios con alguna discapacidad, en el marco de una atención a la diversidad.

Por otra parte, el Observatorio de Educación Inclusiva de Maedis (2013) también recomienda revisar los procesos llevados a cabo en la educación no formal –hoy llamada educación para el trabajo y el desarrollo humano (Ley 1064 de 2006)–. Esta comprende programas de formación laboral y académica que, según el Ministerio (2008), tienen por objeto preparar a las personas en áreas específicas de los sectores productivos y desarrollar determinadas competencias laborales relacionadas con las áreas de desempeño referidas en la Clasificación Nacional de Ocupaciones. En sentido complementario, la Ley 119 de 1994 contempla dentro de las funciones del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) diseñar, promover y ejecutar programas de formación profesional integral para sectores desprotegidos de la población (art. 4 inc. 7) y le ordena a la entidad reestructurar y organizar programas de readaptación profesional para personas con discapacidades (inciso 9).

Actualmente con el Decreto 4904 de 2009, que reglamenta el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, se vislumbran oportunidades para las personas con discapacidad que no pueden acceder al sistema educativo formal por múltiples razones. Esta norma plantea que se pueden desarrollar habilidades y capacidades necesarias para la vida en comunidad, para la participación y la toma de decisiones de manera autónoma.

De esta manera se han enunciado, de manera breve y general, elementos que facilitan la comprensión de lo que el Estado colombiano tiene en el marco de su sistema educativo para responder a la población de estudiantes con discapacidad.

## 2

# **¿QUÉ SE ENTIENDE HOY POR EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?**

Nuestra tarea es enseñar a los niños que tenemos: no a los niños que solíamos tener, no a los niños que desearíamos tener, no a los niños que únicamente existen en nuestros sueños.

Spence, 2009

El propósito de este capítulo es ubicar al lector en el desplazamiento paradigmático que se ha dado en las últimas décadas frente a la atención que deben recibir las personas con discapacidad, en principio, pero también aquellos que son identificados como diferentes por diversas razones: etnia, condición económica, sexo, etc. Esta reflexión se basa en los documentos internacionales que han guiado esas discusiones (Unesco, 1994, 2008; Inclusion International, 2009).

## **EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Referirse a educación inclusiva supone retroceder años para comprender de dónde evoluciona el concepto y cómo se define actualmente. El Reporte Mundial sobre Educación Inclusiva de Inclusion International (2009) ofrece información de este proceso para quienes deseen ampliar la información aquí presentada.

Se reconoce que la educación inclusiva por diversos motivos ha estado inmensamente ligada a la educación de la población con discapacidad y esto permite explicar muchos de los obstáculos que enfrenta en la actualidad. A mediados del siglo pasado los niños y adolescentes con discapacidad se encontraban excluidos de la educación en la mayoría de los países. En Colombia continúa siendo la minoría más ampliamente excluida de la educación.

Tradicionalmente han sido las familias las que han diseñado oportunidades para que sus hijos con discapacidad asistan a la escuela con otros niños de su edad. De ahí nacieron inicialmente

las escuelas de “educación especial” a las que solo asistían niños con discapacidad, manejadas en la mayoría de los casos por organizaciones no gubernamentales (ONG), con modelos de atención basados en la salud y la rehabilitación, caritativos en muchos casos, alejados del sistema educativo y con bajas expectativas de aprendizaje para la población atendida. En algunos países estas instituciones comenzaron a ser administradas por los Gobiernos y de manera segregada ofrecían educación para personas con discapacidad (Inclusion International, 2009). A finales del siglo pasado, una vez más las familias, primordialmente en países desarrollados, pusieron en evidencia la exclusión e inequidad que vivían sus hijos con discapacidad, en comparación con sus pares y hermanos, y comenzaron a exigir una educación en las mismas escuelas a las que asistían sus otros hijos. Exigieron que esa educación incluyera procesos apoyados por profesionales y que se fundamentara en el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Se comenzó a hablar del ingreso de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares en procesos que con los años se conocieron como *mainstreaming*, integración e inclusión.

De manera sencilla, podríamos decir que el *mainstreaming* consistió en ubicar a estudiantes con discapacidad en aulas con estudiantes sin discapacidad con expectativas de *nivelación y normalización*, y debían demostrar que podían estar allí dependiendo de su posibilidad de participación al mismo nivel de sus compañeros. Esto dio como resultado estudiantes con discapacidad intelectual en aulas con compañeros a los que excedían en edad por varios años, con consecuencias muy negativas para ambos. Estas experiencias arrojaron bajos resultados, altos niveles de exclusión, repitencia y deserción, debido al modelo utilizado.

Con los años, la integración escolar mostró que al partir del concepto de “estudiante defectuoso”, se dejaba en el escolar y su familia, la mayoría de las responsabilidades para que el proceso fuese exitoso, lo que arrojaba resultados deficientes que no cambiaron las tradicionales cifras de repitencia y deserción de la población con discapacidad.

A medida que avanzó el conocimiento sobre el tema, se comenzó a hablar de inclusión y las prácticas mostraban cómo el “defectuoso era el sistema”. La inclusión reveló que los estudiantes con discapacidad requerían apoyos y una transformación del sistema educativo y de las prácticas educativas para eliminar los obstáculos y barreras para el aprendizaje.

En 1994, se produjo la Declaración de Salamanca, la cual se centra en la educación inclusiva como una estrategia que incluye en la educación ordinaria a estudiantes que denomina “con necesidades educativas especiales” (NEE), y en que las instituciones respondan a las necesidades de cada alumno. La educación inclusiva:

[...] implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben incluirse en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños [...] Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, los ajustes razonables tanto de los estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y garantizar una educación de calidad para todos a través de los programas de estudio apropiados, las modalidades de organización, las estrategias de enseñanza, la utilización de los recursos y la colaboración con sus comunidades (Unesco, 1994).

Esta y otras descripciones de la educación inclusiva han contribuido a poner de relieve las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidad. Ellas han dado lugar a muchas iniciativas

innovadoras y progresistas para apoyarlos en el sistema educativo ordinario en muchos países. No obstante relacionó para muchos, desafortunadamente, educación inclusiva solo con niños con discapacidad.

Hay que aclarar que esta no es la comprensión actual promovida por la Unesco, Inclusion International y otros organismos y organizaciones relacionados con el tema, sin embargo es un motivo de preocupación e interés mundial que hoy se apoya en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD), promulgada en 2008 y ratificada por Colombia (Ley 1346 de 2009), y que en su artículo 24 promueve la educación inclusiva, exigiendo a los Gobiernos firmantes las transformaciones y ajustes necesarios para hacer de ella una realidad.

La interpretación de este y otros documentos de política ha nublado más aún este mandato. Se ha restringido el enfoque de “educación inclusiva” a simplemente proporcionar una educación a los niños y adolescentes con discapacidad. El factor “inclusión” ha quedado marginado y la provisión de educación a niños y jóvenes con discapacidad permanece en los programas segregados de educación especial. Si bien algunas de estas iniciativas han ayudado a algunos niños anteriormente excluidos a recibir una educación, estos programas han estado innecesariamente en desacuerdo con la visión de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) y en ciertos casos la han socavado en gran manera.

Por ejemplo, el Informe de Seguimiento de la Política de Educación para Todos (EPT, 2005), de la Unesco sobre la educación de calidad en el mundo, trató de llamar la atención sobre aquellas personas que se encontraban en mayor riesgo de ser excluidas de la educación: “Los modelos uniformes de reforma que ignoran las múltiples desventajas que enfrentan muchos alumnos fracasarán. Se debe dar apoyo a los planteamientos educativos para la población que vive con VIH/SIDA, en emergencia, con discapacidad y en trabajo infantil”.

Sin embargo, una vez más muchos sistemas educativos interpretaron que se requerían soluciones distintas para cada grupo desfavorecido. En Colombia muchas de las prácticas actuales responden a este pensamiento, lo cual ha dado como resultado escuelas que solo reciben y atienden a estudiantes sordos o ciegos o con deficiencia cognitiva o con autismo, y adicionalmente el Ministerio y el ICBF promueven guías de atención por discapacidad, como se mencionó anteriormente, socavando el significado de una educación inclusiva de calidad. Esto no esclarece lo que se busca, no define que el problema real es hacer que el sistema educativo actual se torne inclusivo, y por lo tanto, capaz de responder a una serie de necesidades diferentes y diversas de los niños en las aulas de educación regular a la que asisten todos los estudiantes.

Por otra parte, otro hecho lamentable es que muchos esfuerzos bien intencionados para hacer frente a la exclusión emanada de la escuela han olvidado considerar a los niños y adolescentes con discapacidad, como es el caso de la estrategia creada para quienes están fuera de ella (Unicef, 2006), o el caso de la Evaluación de la Exclusión de la Educación Primaria, (Unesco, 2006). En consecuencia, tampoco han abordado la necesidad de desarrollar y cultivar los principios de la educación inclusiva en el sistema educativo.

Otro ejemplo específico lo encontramos en la conferencia internacional “La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro”, de la Unesco, celebrada en 2008, cuyos documentos de

referencia se basaron en el modelo de Salamanca, y en la cual, pese a ello, la discapacidad fue un tema escasamente mencionado en las sesiones plenarias y el tópico se relegó a unas contadas sesiones concurrentes, donde pasó inadvertido e invisible para la mayoría de los participantes.

Todas estas interpretaciones y la manera como muchos han relacionado la educación inclusiva con la atención de estudiantes con discapacidad ha hecho que por muchos años se haya tenido que hacer esfuerzos muy grandes para mostrar que la educación inclusiva no es otra manera de “educación especial” y que tiene que ver con todos los niños y adolescentes de un país, como lo establece la Unesco.

Se define entonces la educación inclusiva, como se dijo anteriormente, como

un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños (Unesco, 2006).

Es de amplia aceptación que para lograr una inclusión exitosa las condiciones necesarias sean aquellas que contribuyen a la mejora global de la escuela, y que favorezcan altos niveles de aprovechamiento de los aprendizajes y de la participación de todos los niños.

Debido a la disparidad en las interpretaciones y prácticas educativas actuales frente al tema, se hace necesario precisar que para efectos de esta guía, y específicamente en lo que se refiere a necesidades educativas especiales, se adopta la postura y argumentación del trabajo de Booth y Ainscow (2000), en su Índice de Inclusión.

En sus documentos los autores del índice son claros en establecer que inclusión o educación inclusiva no es otro nombre para necesidades educativas especiales. Los términos involucran una aproximación diferente para identificar y tratar de resolver las dificultades que se presentan en las instituciones educativas.

Ellos no utilizan el concepto de NEE pues consideran que estas están asociadas a aproximaciones que limitan la resolución de los problemas educativos, y en algunos casos son barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas en las instituciones. El término confiere una estigmatización que puede llevar a expectativas más bajas por parte del sistema educativo, por cuanto enfoca las dificultades que experimentan los estudiantes categorizados o rotulados y puede dejar por fuera a otros que también experimentan dificultades para aprender.

Los autores de este importante Índice de Inclusión, consideran que el término de NEE ha llevado a los docentes a considerar que la educación de los estudiantes denominados de esta forma es responsabilidad de algunos especialistas. Así, todas las dificultades educativas se atribuyen a los déficits de los estudiantes, y esto puede ocultar las verdaderas barreras para el aprendizaje y la participación que se da en todos los niveles del sistema. Además, no refleja los desarrollos de la escuela tomando en consideración su cultura, sus políticas y sus prácticas.

Se reconoce que el término de “necesidades educativas especiales” tiene una amplia utilización y continuará utilizándose por muchos años más, y seguirá influenciando muchas de las prácticas que actualmente se observan. Pero al igual que en el Índice de Inclusión, en la guía el término de NEE se reemplaza por “barreras para el aprendizaje y la participación”.

Consecuentemente, la atención educativa a la diversidad, desde una perspectiva inclusiva tiene que ver con establecer la identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y la maximización de los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

El uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación para explicar las dificultades que los estudiantes encuentran, más que el término de NEE, implica una comprensión más amplia del asunto, porque se inscribe en el modelo social de la discapacidad para aproximarse a las dificultades de aprendizaje y participación que experimentan los estudiantes con discapacidad.

De acuerdo con este modelo, no son los alumnos quienes no pueden aprender, quienes son defectuosos y tienen déficits (mirada que se ha dado a los estudiantes con discapacidad en el modelo médico); sino es la interacción de los estudiantes con los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, la escuela, el docente, la cultura y las circunstancias sociales y económicas, las que les ponen barreras para su aprendizaje y participación, y afectan sus vidas negativamente.

El modelo social se construye con una nueva conceptualización sobre discapacidad apoyada en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM, 1980) de la Organización Mundial de la Salud, en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2008) y en el enfoque ecológico de discapacidad (Verdugo y Schalock, 2009).

Para ilustrar esto, por ejemplo en el caso del salón de clase, muchos estudiantes pueden encontrar barreras para aprender debido a deficiencias en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la presentación de los materiales y actividades, la estructura del aula, las actitudes negativas de la comunidad educativa, y la falta de cooperación y colaboración entre los estudiantes y los docentes.

En 2006 la Unesco definió la educación inclusiva como “un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión de la educación”.

Por todo esto, la educación inclusiva se considera aquí como la mejor manera de educar a todos los niños y adolescentes de un país respondiendo a su diversidad. Tiene que ver con derechos, equidad y justicia social como principios, pero también representa un enfoque de las prácticas pedagógicas para lograr una educación de calidad para todos.

### 3

## PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA GIPP

Este capítulo presenta el proceso adelantado para construir y adaptar la herramienta denominada *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad* (GIPP). El punto de partida estuvo compuesto por referentes conceptuales internacionales, entre los cuales se identificó la Guía de New Brunswick como una herramienta que se constituye en la pieza principal para elaborar la GIPP, y la cual se decidió adoptar y adaptar. Asimismo se tomaron aportes del análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro (1999-2011) y se depuró con una validación hecha por expertos colombianos. De este ejercicio resultó una primera versión de la GIPP, la cual fue aplicada a manera de piloto en cuatro instituciones educativas con el fin de identificar su viabilidad, y se enriqueció con los aportes de maestros del PCM recogidos a través de una encuesta virtual. Por último se hicieron ajustes y se completó la versión final.

El contexto de aplicabilidad de la herramienta estuvo todo el tiempo referido a las convocatorias del PCM, por lo que en todo el estudio se tuvo cuidado en considerar que iba a ser usada por expertos en educación que valoran prácticas pedagógicas de docentes colombianos.

A continuación se presenta el proceso llevado a cabo para adaptar la herramienta al sistema educativo, las instituciones, los docentes y las prácticas pedagógicas, entre otros, que se dan en Colombia.

### **REFERENTES CONCEPTUALES DE LA GIIP QUE FAVORECEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Para iniciar se plantearon algunas preguntas orientadoras del estudio que permitieron definir la revisión documental. Estas fueron: ¿Cuáles son los indicadores de una práctica pedagógica en perspectiva inclusiva? ¿De qué manera se puede observar si la práctica de un maestro es sensible a la diversidad? ¿En qué consisten unos indicadores de calidad de la práctica pedagógica? La hipótesis que inspiró el trabajo giró alrededor de la creencia de que todos los maestros inclusivos son buenos maestros y que los buenos maestros son inclusivos, lo cual ha orientado la evolución del PCM.

Como se mencionó anteriormente, el equipo de consultores hizo una búsqueda de la cual emergió un vasto conjunto de documentos, informes y estudios que se constituyeron en el marco de referencia. Las fuentes principales fueron documentos originados y aportados por la Unesco, el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000); el Marco de acción de Dakar (2000), el Marco de Educación para Todos, de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990), y el análisis hecho por Inclusion International en *Educación para todos. Cuando se nos incluya también. Un informe mundial* (2009).

Adicionalmente se retomó un grupo significativo de artículos que apoyan las anteriores iniciativas en la academia y las experiencias internacionales más reconocidas por los expertos del tema. Estos artículos se sustentan en lo que se reconoce en la literatura como investigación basada en la evidencia, donde los resultados se basan en el análisis de estudios y datos científicos (evidencia) sobre buenas prácticas en educación inclusiva.

Para efectos del presente documento se utilizarán los términos “estudiante” y “alumno” en referencia al mismo grupo, ya sean hombres o mujeres. De igual manera se usarán “docente”, “maestro” y “profesor” como sinónimos. El contexto referido como aula es el de educación regular.

De esta revisión conceptual se recogieron siete premisas fundamentales para la comprensión, selección y uso de los indicadores de buenas prácticas pedagógicas que favorecen la educación inclusiva, las cuales se presentan a continuación.

## **La educación inclusiva como un asunto de valores en el sistema educativo**

Un primer hallazgo de este estudio es que el asunto se relaciona principalmente con derechos humanos y valores sociales. Así, se afirma que las escuelas de educación formal con orientación inclusiva ofrecen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva, lograr una educación de calidad para todos, especialmente en virtud del reconocimiento que hace la Unesco (2001) de que:

- Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación y dicha educación debe tener lugar, en la medida de lo posible, en escuelas de educación formal de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.
- Todos los niños y adolescentes pueden aprender y todos necesitan alguna forma de apoyo en el aprendizaje.
- El diseño de los sistemas educativos y la aplicación de los programas educativos deben tomar en consideración la amplia diversidad de características y necesidades de los alumnos.
- La educación formal tiene por objeto descubrir y reducir a un mínimo las barreras que obstaculizan el aprendizaje.
- Los docentes tienen la responsabilidad de garantizar que todos los niños y adolescentes participen plenamente en la sociedad y gocen de igualdad de oportunidades en la educación.
- La educación incluye la escolarización formal, el hogar, la comunidad y otras oportunidades educativas fuera de las escuelas.
- La educación supone cambiar actitudes, comportamientos, métodos de enseñanza, planes de estudios y entornos para satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes.

- La educación es un proceso dinámico que está en constante evolución de acuerdo con las culturas y los contextos locales.
- La educación forma parte de una estrategia más amplia para fomentar una sociedad inclusiva en la que se respete y valore la diferencia y donde se combata activamente la discriminación y el prejuicio mediante políticas y prácticas.
- En la educación inclusiva los niños y adolescentes con barreras para la participación y el aprendizaje deben tener acceso a las instituciones educativas de educación formal. Algunos niños y adolescentes debido a su condición social, etnia, discapacidad, situación de desplazamiento o marginación, etc., pueden necesitar soportes adicionales.

Si esto se considera prioritario mejorará el sistema educativo, su relación costo-eficacia y se beneficiará a todos los niños y a sus familias. Resulta claro entonces que el tema se ubica en una lógica de derechos humanos y valores sociales y para ello la definición que ofrece la Unesco (2008) es muy esclarecedora:

Es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación.

De esta manera la inclusión ya no es considerada solamente como un medio para comprender y superar un déficit, sino como un concepto que abarca las inequidades derivadas del sexo al que se pertenece, la etnia, la clase, la condición social, la salud y los derechos humanos, que implican el acceso universal, la participación y el progreso escolar.

Una vez se entiende este concepto en sentido amplio, se pasa a dar una mirada más detallada a los indicadores de buenas prácticas pedagógicas inclusivas reportados por las investigaciones educativas, que reconocen la perspectiva de atención a la diversidad, lo cual se constituye en la preocupación del presente trabajo.

## **Educación inclusiva: buenas prácticas pedagógicas que se sustentan en la evidencia**

Las buenas prácticas pedagógicas han sido objeto de estudio de las Ciencias de la Educación; recientemente han cobrado mayor importancia y son el referente perfecto para poder indagar sobre los indicadores que nos interesan. Con este propósito, la revisión documental estuvo concentrada en aquellos informes basados en amplias evidencias científicas y que además tenían un reconocimiento internacional importante.

En el estudio, *Educations that Fits* (2009) se reporta la necesidad de que los educadores y el sistema educativo en general no solo garanticen el logro de resultados a los alumnos, sino que también utilicen los métodos de mayor validez científica para tal fin. Estos métodos deben estar fundamentados en la teoría, deben haber sido evaluados por terceros, publicados en revistas revisadas por pares, ser sostenibles y aplicables en escuelas con diversas situaciones, y tener una eficacia demostrable.

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

Dado que esta guía se construyó en el marco del Premio Compartir al Maestro, se revisará en detalle específicamente aquello que los maestros reportan en relación con las prácticas pedagógicas y las competencias que involucran. El otro actor fundamental, el rector, quedará pendiente para un siguiente estudio pues en experiencias exitosas se reconoce su importancia.

## **La educación inclusiva demanda una formación de maestros competentes en la atención a la diversidad en el aula**

La atención a la diversidad con una perspectiva inclusiva requiere una transformación del sistema educativo y, en el caso de las instituciones, experiencias mundiales exitosas reconocen que para que esto sea posible es obligatorio contar con el liderazgo de dos actores claves: el rector y los docentes de aula. Con relación a este último aspecto hay consenso frente a la necesidad urgente de prestar atención a la formación de maestros competentes.

En el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la formación docente es un tema central y se reconoce que las demandas impuestas a las escuelas y a los docentes son cada vez más complejas puesto que hoy en día la sociedad espera que las escuelas acojan con eficacia alumnos que hablan distintos idiomas y que provienen de diversas culturas; que sean sensibles a las cuestiones culturales y de género; que fomenten la tolerancia y la cohesión social; que respondan con eficacia a los alumnos en situación de desventaja y con problemas de aprendizaje o de comportamiento, y que usen nuevas tecnologías y se mantengan actualizadas en las áreas del conocimiento y de la evaluación que están en constante desarrollo. Por lo tanto los docentes necesitan tener confianza en su capacidad profesional, en sus conocimientos teóricos y prácticos con relación a la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva para responder a los desafíos que tendrán que afrontar en la situación escolar actual.

Los profesores constituyen el recurso más significativo de los centros educativos y como tal son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela. Mejorar la calidad y equidad de la escolaridad depende, en gran medida, de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad (OCDE, 2009).

En ese sentido, ya no es suficiente que los docentes cumplan los criterios básicos iniciales propuestos por el PCM; sino que como responsables de enseñar a todos los estudiantes que asisten a sus aulas se espera que tengan la formación y capacidad para responder a la diversidad de niños y adolescentes que asisten a ella. Por lo tanto se espera profesionales competentes, con una formación académica y prácticas pedagógicas que respondan a esa diversidad con elementos de la educación inclusiva documentados extensamente en la literatura con el nombre

de “prácticas pedagógicas que favorecen la educación de calidad en la diversidad”, y que han sido validadas por la investigación científica.

No cabe duda entonces de que los docentes son un factor determinante para las prácticas exitosas en educación y los logros de los alumnos. Por lo tanto, es pertinente la pregunta acerca de cuáles son los indicadores de una buena práctica pedagógica.

## **Una práctica pedagógica inclusiva requiere de indicadores de calidad**

Para que los profesores cumplan su rol en contextos diferentes y la educación inclusiva sea una realidad, las buenas prácticas y la investigación demuestran que necesitan diversas competencias. A continuación se incluyen algunos estudios que con diferentes perspectivas identifican qué requieren los buenos docentes de aula en el contexto de una educación inclusiva, lo cual brinda información valiosa para determinar la manera como se entenderán los indicadores de buenas prácticas que se seleccionaron en la guía diseñada.

En la 48.<sup>a</sup> Conferencia Internacional de Educación, “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”, llevada a cabo en Ginebra en 2008 por la Unesco, se propone que un plan de formación básico debería incluir elementos que le permitan al maestro:

- Traducir los hallazgos pertinentes de las investigaciones en prácticas eficaces de enseñanza.
- Evaluar el avance de todos los alumnos a lo largo del plan de estudios y saber cómo hacerlo cuando los logros son reducidos o el avance es lento.
- Utilizar las evaluaciones como herramienta de planificación para toda la clase y para formular planes individuales para los alumnos.
- Hacer partícipes a los padres y a los alumnos en el proceso de evaluación.
- Observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje apoyándose en listas sencillas o estructuradas de observación, dependiendo del caso.
- Relacionar el comportamiento de alumnos específicos con patrones normales de desarrollo, para determinar ajustes necesarios en el proceso educativo.
- Trabajar de manera colaborativa con otros profesionales y saber cuándo solicitar asesoramiento especializado.

Estos contenidos identificados por la Unesco (2008) tienen mucho en común con el trabajo y los elementos identificados de una manera más agrupada por Kosnik y Beck (2009), que se listan a continuación como competencias necesarias en los docentes:

- Planificación.
- Evaluación.
- Organización del aula y de la comunidad.
- Educación inclusiva.
- Contenido temático y pedagogía.
- Identidad profesional.
- Visión de la docencia.

Como se puede observar en las dos propuestas, se identifican unas áreas o dominios fundamentales para que el docente sea competente frente a la educación inclusiva y la educación para la diversidad. Apuntan a que no solo son necesarios los conocimientos temáticos y las competencias pedagógicas, sino también la capacidad para trabajar de manera eficaz con una amplia variedad de alumnos y colegas, así como para hacer aportes a la escuela y a la profesión mediante un compromiso permanente con su propio desarrollo.

Al revisar en detalle y comparar las dos fuentes, estas coinciden en identificar que se ha dado un cambio entre las competencias, estrategias y metodologías docentes tradicionales de los últimos años y aquellas que ahora demanda el contexto contemporáneo, caracterizadas por una atención centrada en la diversidad de los estudiantes. La tabla 3 compara algunos de los rasgos característicos de estos dos momentos.

**Tabla 3.** Comparativo entre competencias tradicionales y nuevas competencias requeridas

<b>Competencias tradicionales</b>	<b>Nuevas competencias requeridas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adquirir fundamentos de investigación en el aula y capacidad para llevar a cabo trabajos de investigación académica.</li> <li>-Adquirir conocimientos pedagógicos y especializados de las respectivas disciplinas.</li> <li>-Apropiar estrategias de seguimiento de la eficacia de las intervenciones en el aula.</li> <li>-Hacer una reflexión crítica sobre su propia práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Examinar y evaluar sus actitudes frente a otras culturas y a la discapacidad en particular.</li> <li>-Identificar las necesidades específicas de cada alumno y responder a ellas implementando una amplia gama de estrategias pedagógicas.</li> <li>-Desarrollar empatía para brindar un trato igualitario a todos los alumnos.</li> <li>-Fomentar el éxito en todos los alumnos y promocionar estrategias que ayuden a abordar de manera adecuada los prejuicios de las instituciones educativas.</li> <li>-Apoyar con diversas estrategias a los alumnos que no dominan habilidades básicas de comunicación.</li> <li>- Aprovechar de manera positiva los recursos de aula que aportan los alumnos provenientes de grupos minoritarios.</li> <li>-Apoyar el desarrollo de los niños y jóvenes para que se conviertan en estudiantes autónomos y con capacidad de aprendizaje permanente.</li> <li>-Propiciar una comunicación eficaz y con sensibilidad cultural con los padres.</li> </ul>

Fuente: Kosnik y Beck (2009).

Frente a los anteriores retos, los mismos reportes (Unesco, 2008 y Kosnik y Beck, 2009) sugieren unas estrategias para el desarrollo de estas nuevas competencias en los programas de formación de docentes.

Para iniciar, insisten en preparar exhaustivamente a los profesores y tutores de prácticas docentes en estas nuevas competencias, dada la influencia que ejercen en los docentes en formación. Esta preparación debe abarcar los contenidos teóricos y los procesos para llevarlos a la práctica, además de cualificar sus períodos de práctica docente con tareas específicas relacionadas con las nuevas competencias requeridas, con la orientación y supervisión de tutores del programa de formación. Estos procesos de formación deben favorecer el aprendizaje entre pares como un método eficaz para incentivar la reflexión entre grupos de docentes en formación, lo cual propicia entornos de aprendizaje auténticos, en los cuales las competencias de enseñanza puedan demostrarse y evaluarse.

Es muy conveniente articular a lo largo de toda la formación, la evaluación de las competencias de los nuevos docentes, así como incentivos que los motiven a aprender y desarrollar las competencias esperadas. Otra estrategia importante consiste en favorecer la práctica pedagógica en entornos multiculturales para que se comprenda el valor de la diversidad y el respeto a la diferencia, e igualmente que puedan enseñar competencias claves, en clases heterogéneas.

Por otra parte, se reconoce la importancia de propiciar la participación, reflexión y desarrollo de trabajos de investigación sobre estos asuntos, de forma tal que se reduzca la brecha entre la investigación y la práctica, y que los programas de formación inicial y en servicio se actualicen para ofrecer contenidos y estrategias basados en prácticas pedagógicas sustentadas en datos científicos.

Estas estrategias, reportan los mismos estudios, muestran que si la formación inicial responde a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, asimismo los maestros formados lo harán cuando ejerzan la pedagogía. La invitación es a entender esta iniciativa como un aporte al sistema educativo general, una oportunidad para responder a las crecientes y diversas necesidades de todos los estudiantes y no el esfuerzo exclusivo por una población con discapacidad.

En este mismo sentido, en las conclusiones del Consejo de la Unión Europea sobre la dimensión social de la educación y la formación (2009), se establece que el sistema educativo y de formación de docentes debe garantizar tanto la igualdad como la excelencia para todas las poblaciones diversas, no solamente la población minoritaria de las personas con discapacidad. Es claro que resulta crucial mejorar los resultados educativos y dotar a todos de las competencias clave tanto para el crecimiento económico y la competitividad, como para reducir la pobreza y fomentar la inclusión social.

Con insistencia, en varias oportunidades, los organismos multilaterales han manifestado que

[...] la creación de las condiciones necesarias para que los alumnos con necesidades especiales puedan integrarse con éxito en el sistema general resulta beneficiosa para todo el alumnado. Recurrir en mayor medida a planteamientos personalizados que incluyan planes de aprendizaje individualizados, adaptar las evaluaciones de modo que apoyen el proceso de aprendizaje, proporcionar a los profesores destrezas que les permitan hacer frente a las dificultades de la diversidad y aprovechar al mismo tiempo sus ventajas, o promover la utilización de la enseñanza y el aprendizaje cooperativos y ampliar el acceso y la participación son ejemplos de medidas que permiten aumentar la calidad para todos (OCDE, 2008).

Estos referentes claramente aportan elementos de utilidad para la guía de indicadores, pero aún se hace necesario adentrarse en los aspectos operativos, metodológicos y procedimentales que caracterizan las prácticas pedagógicas y las estrategias aplicadas en el aula.

## Las prácticas pedagógicas inclusivas son flexibles

Otro reporte, también basado en evidencias investigativas (Sigurðardóttir, 2008, citada por Kosnik y Beck, 2009) reseña lo que a su manera de ver son los requisitos fundamentales para adelantar una práctica inclusiva:

- Conocer y comprender los problemas éticos y políticos relacionados con la inclusión.
- Adquirir las competencias necesarias para conocer a los alumnos de forma individual y descubrir cómo sus diversas aptitudes exigen acciones personalizadas adecuadas.
- Dominar situaciones en las que se ofrecen distintas tareas en paralelo a diferentes grupos de alumnos, que implica aprendizajes diferenciados.
- Definir tareas para un grupo diverso de alumnos, adecuadas a sus distintas capacidades y favorecer aprendizajes colaborativos para resolverlas.
- Dominar situaciones asociadas a la diversificación curricular en las que algunos alumnos abordan tareas basadas en el plan de estudios convencional, mientras que otros trabajan en tareas fuera de este. Ello es particularmente recomendable para los estudiantes de secundaria y media.

En síntesis los indicadores que se resaltan son de diversa naturaleza. Un primer grupo de indicadores de buenas prácticas demuestra la importancia que tiene *que los docentes reconozcan y valoren la diversidad de los alumnos* a quienes enseñan, y con esto en mente les brinden los apoyos necesarios para que logren el éxito y estimulen la igualdad de participación en la clase desde el propio comienzo de la planificación, para garantizar así la atención a la diversidad en el aula.

Otro grupo de indicadores resalta que la educación inclusiva también *debe ser de calidad y convertirse en una realidad en la práctica pedagógica del aula*, por lo que es necesario que los docentes comprendan el significado y las implicaciones de una atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, y posean los conocimientos teóricos y prácticos para responder a las necesidades educativas de grupos heterogéneos mediante estrategias que fomentan el éxito y el aprendizaje de todos los alumnos.

Con todo esto se espera que *los alumnos no se sientan excluidos del aprendizaje por lo que son, ni por sus limitaciones percibidas*, y las relaciones alumno-docente, así como alumno-alumno y docente-docente, deben considerarse de forma tal que contribuyan al desarrollo de una comunidad educativa en la que se incentive a todos los estudiantes a participar con los apoyos necesarios.

Otro aspecto crucial *es la planificación para la diversidad* en la enseñanza, la cual debe mostrar que no todas las personas aprenden de la misma manera y cada grupo de alumnos necesitará enfoques distintos de aprendizaje para obtener resultados satisfactorios. Al educar a grupos diversos también es necesario *evaluar el avance de los alumnos* y responder a sus aportes, lo que

podría significar la adopción de un método de enseñanza diferenciado, y de apoyos específicos a los alumnos, que les permitan beneficiarse de las estrategias implementadas.

Existen *muchas maneras de participar en el aula*. La igualdad en la participación en la clase no significa necesariamente que todos los alumnos deben participar del mismo modo, ni siquiera al mismo nivel. En efecto, el objetivo es garantizar que los alumnos puedan participar en la clase de la manera que los ayude a lograr los objetivos de aprendizaje y que nadie se vea privado de participar por la forma como se imparten las lecciones.

Por ende, una práctica pedagógica orientada hacia la diversidad debe *impulsar a los docentes a planificar teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, y a utilizar una amplia gama de materiales, enfoques y actividades*. Resumiendo, en este contexto los docentes deben ser capaces de planear el currículo, tener la capacidad de hacer ajustes razonables y ofrecer acomodaciones, adecuaciones, adaptaciones y modificaciones que respondan a las características de todos sus estudiantes.

## **La educación inclusiva promueve estrategias de enseñanza que responden a la diversidad**

Otro reporte, del Centre for Instructional Development and Research (CIDR, 2010) propone estrategias y recursos para la enseñanza inclusiva. Para este centro, la enseñanza inclusiva supone que los docentes deben comunicar respeto, justicia y tener expectativas elevadas sobre los estudiantes; acompañar el éxito del alumno; fomentar la igualdad de participación en la clase, y planificar para la diversidad en la enseñanza.

Profundizando en este mismo sentido, Rink (2002), citado por Kosnik y Beck (2009), señala que los docentes en las instituciones educativas inclusivas deben proporcionar a los alumnos contenidos acordes al desarrollo, instrucciones claras para la práctica, oportunidades de desempeño en un nivel adecuado de dificultad, multiplicidad de oportunidades para participar en tareas progresivas diseñadas de forma adecuada, además de brindar una orientación, seguimiento y evaluación de los contenidos de la clase y del desempeño en el aula.

La revisión documental muestra las competencias, habilidades y conocimientos que los docentes deben tener. Ahora avanzamos hacia la presentación de los indicadores de pedagogía, que algunos estudios reportados recomiendan (Rink, 2002; Kosnik y Beck, 2009; Unesco, 2008; CIDR, 2010) y que pueden ser de gran utilidad para la guía que construimos.

## **Los docentes inclusivos impulsan estrategias que eliminan las barreras para aprender**

Todos los alumnos, incluidos los que tienen barreras para el aprendizaje y la participación deben beneficiarse de las estrategias propuestas para el aprendizaje; sin embargo adaptarse a las diversas capacidades cognitivas, emocionales y sociales del estudiantado no es una tarea sencilla para el maestro. Esto requiere las estrategias pedagógicas inclusivas, que son las más reconocidas por los estudios (Rink, 2002; Kosnik y Beck, 2009; Unesco, 2008; Inclusion

International, 2009) y cuentan con un sólido sustento investigativo en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación de ciertos alumnos. A continuación se listan las más reconocidas, reportadas por los estudios anteriores con el ánimo de motivar al lector para que consulte las fuentes originales:

1. Enseñanza grupal cooperativa.
2. Enseñanza a multiniveles.
3. Enseñanza con currículos diferenciados.
4. Individualización del aprendizaje.
5. Tutorías entre pares.
6. Evaluación formativa.
7. Retroalimentación.
8. Instrucción en estrategias cognitivas.
9. Instrucción en estrategias de memoria.
10. Revisión y práctica.
11. Aprendizaje autorregulado.
12. Enseñanza recíproca.
13. Enfoques de comportamiento.
14. Instrucción en habilidades sociales.
15. Ambiente del aula positivo y motivador.
16. Tiempo de aprendizaje activo adecuado.
17. Tecnologías de la información y las comunicaciones.
18. Participación de los padres.
19. Procesamiento fonológico.
20. Ambiente físico óptimo.
21. Estrategias combinadas.

En líneas generales las estrategias inclusivas que ejecutan los docentes se concretan en identificar las necesidades y potencialidades individuales para encargarse de crear un entorno de aprendizaje seguro, estimulante, que brinde apoyo y permita a los alumnos lograr resultados satisfactorios en su aprendizaje.

La mayoría de estas estrategias tienen unos rasgos comunes que las caracterizan y favorecen la atención a la diversidad, los cuales son reportados por los estudios de referencia, y se mencionan a continuación, por considerarse ilustrativos para la guía que interesa al presente estudio. Esta revisión nos permitirá precisar los indicadores más adecuados para nuestro interés. Entre otros, Rink (2009) reporta:

- Enseñar a cada alumno o a grupos pequeños de alumnos dentro o fuera de la clase y propiciar actividades como visitas comunitarias, salidas escolares o eventos deportivos.
- Preparar con suficiente anticipación las clases y los recursos necesarios.
- Calificar y retroalimentar el trabajo de los alumnos de forma permanente.
- Adaptar los métodos de enseñanza convencionales para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos.
- Utilizar equipos y recursos (como computadores y materiales audiovisuales) con el fin de estimular el interés en el aprendizaje.

- Aplicar conocimientos prácticos especializados, como por ejemplo enseñar en braille a los alumnos con discapacidad visual o en lenguaje de señas y lectura de labios a los alumnos con discapacidad auditiva.
- Colaborar con los asistentes del aula en la definición de las actividades para los alumnos que tienen apoyos, en relación con el plan de estudios.
- Evaluar a los niños que tienen dificultades de aprendizaje a largo o corto plazo y trabajar junto con sus colegas para identificar las necesidades particulares de cada alumno.
- Interactuar con otros profesionales, como trabajadores sociales, terapeutas del lenguaje, fisioterapeutas y psicólogos educativos.
- Interactuar con padres, acudientes o tutores.
- Brindar asistencia en las necesidades médicas o de cuidado personal a alumnos con discapacidad severa.
- Actualizar y llevar registros permanentes y detallados sobre el avance de los alumnos.
- Asistir a las reuniones de evaluación u otras relacionadas, como las de revisión de planes individualizados cuando se trata de alumnos con barreras en el aprendizaje, lo que puede suponer la revisión de declaraciones de necesidades educativas especiales, o niños bajo tutela del Estado.

Este apartado mostró la compilación de lo que los estudios consultados identifican en las prácticas pedagógicas que favorecen la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Estos referentes conceptuales claramente aportan elementos de utilidad para la guía que deseamos construir para observar el desempeño de los maestros en el aula, construida en el marco del PCM. El análisis identificó uno de particular importancia, que detalla los indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión. Por esta razón y otras que se explicarán más adelante, se seleccionó la Guía de New Brunswick como el modelo para adoptar y adaptar.

## **EL ANTECEDENTE INTERNACIONAL DIRECTO: LA GUÍA DE NEW BRUNSWICK**

En la revisión documental sobre buenas prácticas inclusivas, el Reporte Mundial de Inclusion International sobre educación inclusiva de 2009 mostró que existen en el mundo innumerables ejemplos de buenas prácticas, que deberían servir en la promoción de la educación inclusiva. Advierten que la mayoría son esfuerzos individuales de una escuela, una ciudad, un municipio, y solo en algunos casos como el de Italia y Nueva Zelanda, son de carácter nacional.

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

## Orígenes, contexto y evolución de la Guía de New Brunswick

New Brunswick es una provincia pequeña, rural y diversa que enfrenta retos económicos y ha logrado sostener un modelo positivo de implementación del sistema de educación inclusiva durante más de veinte años. La educación inclusiva es un mandato de la legislación provincial desde 1986. Esta provincia ha ido aceptando gradualmente durante las últimas décadas la responsabilidad de la educación de estudiantes de diversos orígenes y habilidades.

Una de las fuerzas que impulsó el cambio fue la Carta Canadiense de los Derechos y las Libertades adoptada en 1982, que entró en vigencia en 1985, a la que se sumó la exigencia por parte de organizaciones de padres y educadores de New Brunswick que exigían programas escolares más integrados e inclusivos para estudiantes con discapacidad. Como consecuencia de esto, la Asamblea Legislativa aprobó unánimemente la Ley 85 en 1986, cuyo objetivo es garantizar el derecho a una educación igualitaria. A partir de ese momento se generaron varios hechos como el desmantelamiento del sistema escolar especial. Esto creó un fuerte apoyo legislativo y político a la educación inclusiva en una de las provincias más pequeñas de Canadá.

Varios distritos escolares de New Brunswick habían adoptado la inclusión como su política varios años antes de los cambios legislativos de 1986. Estos distritos, en especial el que ahora se conoce como Distrito 14, situado en Woodstock, comenzaron a desarrollar enfoques y prácticas que hicieron que la visión de la inclusión fuera una realidad en las instituciones educativas y en las aulas. La inclusión pasó de ser un concepto y una teoría a convertirse en una realidad.

En esta misma dirección se estructuraron apoyos para estudiantes y docentes. La formación de los docentes se centró en las prácticas pedagógicas del aula. Se contrataron maestros de apoyo y se capacitaron para ayudar a los docentes en el diseño de planes curriculares y la implementación de programas personalizados. Se crearon equipos de apoyo basados en las necesidades de cada institución escolar y los directores de las escuelas se capacitaron en los aspectos esenciales para dirigir una escuela inclusiva. Se desarrollaron estrategias de enseñanza con énfasis en la instrucción multinivel. También se hicieron adaptaciones al currículo y se acogió el modelo de formación cuyo cimiento es la *solución de problemas basados* en la escuela, como una de las características de la cultura escolar.

El enfoque resistió un exhaustivo examen político en 1989, otro a mediados de los años 90 y un examen a fondo en 2006 (Mackay 2006).

MacKay (2006) presentó los hallazgos del estudio con 95 recomendaciones específicas para el mejoramiento de la inclusión de todos los estudiantes en las escuelas de toda la provincia. Desde entonces se han llevado a cabo un sinnúmero de acciones para responder a dichas recomendaciones, en el marco de un plan denominado “Conectando el cuidado y los retos: Aprovechar nuestro potencial humano en la educación inclusiva” (Ministerio de Educación de New Brunswick, 2006).

En 2007 la Comisión de Derechos Humanos de New Brunswick desarrolló y publicó la *Guía sobre la acomodación de estudiantes con discapacidad en las escuelas públicas*. Esta presenta un marco conceptual, legal y de derechos humanos para asegurar la igualdad y la inclusión en el servicio educativo. En diciembre de 2010 Jody Carr, Ministro de Educación y Desarrollo en la Primera Infancia, de New Brunswick, lideró una revisión de la educación inclusiva y de las acciones que se habían llevado a cabo para responder a las recomendaciones del Reporte MacKay. Gordon L. Porter y Angela AuCoin fueron encomendados para examinar el proceso y abordar los problemas que enfrentaban los estudiantes, padres, maestros y escuelas. La atención educativa se centró en las estrategias y acciones de mejoramiento de las aulas y las escuelas, con el fin de alcanzar el estándar de educación de calidad esperado por la provincia.

El mandato para la revisión incluyó todos los programas y servicios que atienden las necesidades de aprendizaje de la diversa población estudiantil, entre ellos la discapacidad, la diversidad cultural, los estudiantes con talentos excepcionales, los primeros nativos (*First Nations*), los estudiantes que se consideran vulnerables, en situación de riesgo y otros.

Para hacer este análisis los investigadores consultaron a representantes del Departamento de Educación de las áreas responsables de evaluar las escuelas e identificaron con ellos los indicadores de éxito que guiarían a los equipos de observación durante las visitas a las escuelas.

Este conjunto de indicadores se constituyó en la herramienta de evaluación de las escuelas que implementó el Gobierno de New Brunswick y fue aplicado en cada escuela y se repetirá cada cuatro años (ver Anexo 1).

A partir de esta herramienta, Porter y AuCoin (2011) crearon una guía menos compleja que recoge los aspectos más relevantes en relación con la educación inclusiva y que pueden ser observados por parte de profesionales formados para ello, en visitas de tres horas a las escuelas. La información que recogieron en esta guía se encuentra en el informe *Fortaleciendo la inclusión, Fortaleciendo las Escuelas: Informe de la revisión de los programas y prácticas de educación inclusiva en las escuelas de New Brunswick: Un plan de acción para el crecimiento*, que brindó estrategias sistémicas al distrito escolar, a las escuelas y a las aulas y generó el plan de acción con doce temas significativos que surgieron a través de las consultas en el distrito, en las escuelas y con las partes interesadas. Posteriormente el Gobierno elaboró su plan de acción 2012-2013 a partir de este informe.

Por la solidez conceptual, las facilidades de aplicación, la utilidad de la información que arroja y el hecho de que uno de los investigadores del presente estudio fue su autor, se seleccionó esta guía para ser adaptada y ajustada a los requerimientos de esta investigación.

## **PROCESO PARA ADAPTAR, AJUSTAR Y VALIDAR LA GIPP**

Una vez seleccionada la herramienta utilizada por la provincia de New Brunswick para medir las necesidades de sus escuelas en el mejoramiento de la educación inclusiva se procedió a ajustarla a las necesidades de observación del desempeño de los maestros colombianos en el aula. Con ese objetivo se aprovechó la experiencia acumulada por el PCM, expresada en el análisis de las 58 propuestas ganadoras (1999-2011); luego pares expertos colombianos

hicieron una validación; se utilizó como piloto en el aula de cuatro instituciones, y sirvió como marco de referencia en la construcción de una encuesta virtual para comprender cómo los docentes ganadores entienden la visión de una educación inclusiva y la practican en la cotidianidad de su aula.

A continuación se presentan detalles de estos momentos, que permitieron desarrollar el proceso de adaptación al contexto colombiano.

## **Análisis de las propuestas de los maestros galardonados del Premio Compartir al Maestro**

La primera versión de la GIPP fue confrontada con las experiencias pedagógicas de maestros galardonados por el Premio Compartir, con los instrumentos de visita de campo, y con los testimonios de los docentes entrevistados durante el proceso de evaluación y ajuste en las experiencias en el aula. Esta sección se dedica a presentar el proceso desarrollado.

Como se ha mencionado anteriormente, el presente estudio se condujo en el supuesto de que los buenos maestros son inclusivos, y por esto se consideró pertinente constatarlo en las propuestas del PCM, bajo la lupa de la GIPP, que permitiría ver indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Esto significa que en las propuestas ganadoras deberían poder observarse con la aplicación de la GIPP los aspectos que caracterizan a un maestro inclusivo, es decir, constatar que las experiencias reflejen indicadores de lo que se reconoce como una práctica pedagógica inclusiva y de calidad.

El PCM ha buscado destacar el profesionalismo de los docentes con los criterios de conocimiento disciplinar y didáctico, visión, método sistemático y reflexivo e impacto con el entorno, los cuales desde una perspectiva más amplia se asemejan con algunos de los dominios de la GIPP, como son: liderazgo, aprendizajes, desarrollo profesional y relaciones.

Después de esta adaptación se adicionó el reconocimiento de la atención con calidad de la diversidad de los estudiantes a los que se les enseña con el enfoque de una educación inclusiva y se introdujeron indicadores para su medición.

El ejercicio de análisis de los textos y los videos se hizo atendiendo el siguiente procedimiento:

1. Selección y organización del material impreso y audiovisual de las 58 propuestas galardonadas por el PCM entre los años 1999 y 2011.
2. Aplicación de la guía con el fin de analizar la presencia/existencia de cada uno de los dominios en las propuestas y generación de preguntas orientadoras que precisaron la observación.
3. Análisis de los resultados obtenidos, frente a los contenidos de la guía y los parámetros de observación.

Las 58 propuestas fueron revisadas por los tres consultores del estudio, analizadas primero de forma individual y luego discutidas en pares. El propósito era lograr consensos y elaborar reflexiones que ayudaran a la adaptación y ajuste de la guía, a partir de lo encontrado en las

propuestas de los maestros del PCM. Los investigadores buscaron confirmar, ajustar y refinar los indicadores propuestos en la guía construida, e identificar elementos que reflejaran prácticas en el aula que promueven la inclusión. La tabla 4 muestra las propuestas analizadas de acuerdo con el área a la cual se presentaron.

**Tabla 4.** Propuestas analizadas según el área

Área	Número
Básica Primaria	9
Ciencias Naturales	7
Ciencias Sociales	9
Educación Artística	7
Educación Especial	3
Educación Inclusiva	2
Lengua Castellana	7
Matemáticas	6
Formación para el Trabajo	3
Preescolar	4
Tecnología e Informática	1
<b>Total</b>	<b>58</b>

## Resultados

Una vez se aplicó la guía se encontró que algunos indicadores se debían armonizar con el contexto educativo colombiano, como fue el caso de la visión y el desarrollo profesional; otros se debían adecuar al lenguaje local, como fue el caso de seguimiento a los alumnos, y otros por su temporalidad debían eliminarse, al no ser viables de observar en una visita. Algunos dominios demostraron mayor dificultad para ser analizados, como la visión sobre la inclusión desde la perspectiva de atención a la diversidad de los estudiantes, los que se refieren a las prácticas pedagógicas, y las estrategias de evaluación. Estas dificultades se derivan de la naturaleza misma de las prácticas pedagógicas, de las interacciones maestro-alumno y de variables del contexto.

Un primer análisis general permitió reconocer que las propuestas logran mostrar el trabajo que adelantan los docentes en el aula y se focalizan principalmente en los aprendizajes de los alumnos, aunque en muchos casos los textos no tienen una referencia explícita sobre identificar ni responder a la diversidad de los estudiantes, en la manera como se plantea actualmente.

Por otra parte, los resultados no están claramente descritos en muchas de las propuestas, y en los casos en que son visibles se refieren a la adquisición de logros en la materia, a la mejoría de los puntajes en las pruebas Saber, a las mejores posibilidades de ingreso a la universidad, entre otros. En general, son escasas las referencias al impacto de la propuesta directamente en los aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos.

Dependiendo del nivel al que haga mención la propuesta –preescolar, básica primaria, básica secundaria y media– las referencias a la educación inclusiva son menos evidentes especialmente

en lo que se refiere a la implementación de ajustes, adecuaciones, acomodaciones, modificaciones y a la evaluación de resultados de aprendizaje.

Así por ejemplo, en las propuestas de preescolar en la mayoría de los casos no se explicita la diversidad de los alumnos, ni los ajustes que requieren los procesos. En la básica primaria en general identifican la diversidad y en varias de las propuestas analizadas se puede asegurar que hay una atención en ese sentido; en otros casos el evaluador infiere más que todo por las estrategias usadas que son buenas y servirían para la atención a la diversidad. En muy pocas propuestas la respuesta a la diversidad de estudiantes con mayores necesidades de apoyo se destaca o es observable. Igualmente, pocas hacen referencia a planes individualizados, ajustes, acomodaciones, adaptaciones en respuesta a las necesidades de algunos estudiantes.

En la mayoría de las propuestas de la básica secundaria y media no se manifiesta claramente la diversidad de los estudiantes. Asimismo, en buena parte de los casos no se puede apreciar si hay alumnos con alguna discapacidad.

En cuanto a los indicadores que favorecen la educación inclusiva, especialmente aquellos más ligados al profesionalismo, promovidos por el PCM, muchos de los ganadores llevan más de tres o cuatro años implementando sus propuestas; la mayoría se actualiza en las disciplinas y la pedagogía, y muchos manifiestan que trabajan con otros maestros. Estos indicadores aparecen en la guía y se reconoce que promueven una educación de calidad.

Los indicadores relacionados con los dominios de visión, prácticas docentes y evaluación se observan en la mayoría de los casos, y otras veces se debe inferir que los ambientes y estrategias utilizados son variados; las evaluaciones en algunos casos surgen de los mismos estudiantes, otras son autoevaluaciones sobre las cuales se hacen observaciones y se mejoran habilidades. No obstante lo anterior, no se logra identificar qué tan flexibles son para responder a la diversidad. En este sentido es difícil visualizar la intención del docente para responder a ella. En los indicadores que tienen que ver con las relaciones y vínculos se resalta que muchas de las propuestas involucran a la comunidad (padres, acudientes, abuelos) y a la institución educativa en su conjunto.

Lo valioso de este ejercicio fue someter a una lupa (la GIPP), unos textos y unos videos que fueron hechos para el PCM, y mirar cómo todo lo que se desearía observar debe ser más explícito en la convocatoria. Por otra parte, los docentes deben mejorar las habilidades y capacidades para mostrar, narrar, demostrar, exponer y evidenciar lo que piensan y lo que hacen.

Una vez se adelantaron estos análisis, reflexiones, y discusiones se procedió a hacer los ajustes y se consideró que la versión inicial de la herramienta estaba lista para ser validada por parte de expertos colombianos. Estos ajustes contextualizaron la GIPP a unas realidades tanto urbanas como rurales y refinaron aspectos relacionados con niveles educativos, áreas disciplinares y diversidad del estudiantado colombiano.

## **VALIDACIÓN DE LA GIPP POR EXPERTOS COLOMBIANOS <sup>2</sup>**

La guía inicial adaptada al contexto del aula de clase y de las propuestas del PCM, es decir, el producto resultante del paso anterior, fue presentada a un grupo de seis expertos seleccionados por su conocimiento y trayectoria en el campo de trabajo educativo desde la perspectiva de educación inclusiva en Colombia. El objetivo de esta actividad fue validar los contenidos del constructo conceptual y metodológico y de las prácticas de aula en el contexto del país, de tal manera que investigadores interesados, expertos en educación y, por supuesto, también los evaluadores del PCM que hacen las visitas a los maestros seleccionados, cuenten con una herramienta adecuada, aplicable y pertinente. En esta etapa nuevamente se tomaron del contexto colombiano la experiencia recogida de algunas de las propuestas ganadoras del PCM en sus 13 primeras ediciones (1999-2011).

La jornada de validación se llevó a cabo en dos días de trabajo, con una agenda estructurada donde se revisaron cada uno de los componentes de la GIPP y se discutió en profundidad la información contenida en la guía. Simultáneamente se clarificaron y ajustaron conceptos y definiciones relacionadas con el sistema educativo, el seguimiento a los docentes, las relaciones y la evaluación. Cada experto evaluó dos de las propuestas ganadoras (versión impresa y video), seleccionadas al azar, para un total de doce. Esta evaluación de expertos permitió analizar las propuestas a través de los siete dominios: Visión, liderazgo, prácticas de enseñanza y plan de estudios, seguimiento del avance de los alumnos, ambiente de aprendizaje, desarrollo profesional, y relaciones/vínculos. La tabla 5 muestra las propuestas analizadas por los expertos colombianos.

**Tabla 5.** Propuestas analizadas por expertos colombianos

Número	Area de la propuesta	Año de postulación
1	Ciencias Naturales	2010
2	Ciencias Sociales	2009
3	Matemáticas	2007
4	Formación para el trabajo	2009
5	Ciencias Sociales	2010
6	Lengua Castellana	2007
7	Ciencias Sociales	2011
8	Ciencias Sociales	2008
9	Lengua Castellana	2009
10	Lengua Castellana	2007
11	Preescolar	2011
12	Lengua Castellana	2004

## Resultados

En general la validación por pares identificó aspectos similares a los que resultaron del análisis por parte de los autores del presente estudio; resaltaron la dificultad de identificar en las

---

<sup>2</sup> Astrid Cáceres, Elsa Castañeda, Mónica Alexandra Cortés, Nancy de Falla, Diana Patricia Martínez y Gabriela Reginatto con el apoyo de comunicación de Clemencia Castillo.

propuestas que las prácticas del maestro respondan a la diversidad de los estudiantes, lo cual no significa que no sea así, sino que los indicadores de la nueva herramienta, la GIIP, sí son sensibles a estos aspectos de manera muy específica. Como se mencionó antes, esto puede deberse a distintas causas: las instrucciones de la convocatoria, las percepciones acerca de la diversidad en el aula, el discurso usado por el maestro, entre otros.

A continuación se presenta lo que se logró establecer después del análisis de las propuestas ganadoras. No sobra advertir que lo que el maestro consigna en los instructivos al momento de diligenciar su postulación puede dejar de lado aspectos de su práctica pedagógica que no hayan sido explícitamente solicitados. Como se ha mencionado, hasta la fecha, los formatos de la convocatoria identifican cinco aspectos que deben evidenciarse: preguntas que dieron origen a la propuesta, estrategia, resultado, impacto social y académico, y conclusiones.

Todas estas concepciones se ven también reforzadas en las publicaciones que hace el PCM: el periódico *Palabra Maestra*, la *Guía para postularse al Premio Compartir al Maestro*, y la colección de libros *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares* en donde se enfatizan estos aspectos.

En consecuencia con los criterios del Premio, los maestros galardonados tienen en común un excelente conocimiento de sus estudiantes, gran dominio de los contenidos que enseñan y capacidad para diseñar, seleccionar y organizar estrategias pedagógicas que les dan sentido a esos contenidos, así como estrategias de evaluación que permiten apreciar los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas gracias a una actitud reflexiva a propósito de su quehacer pedagógico. En otras palabras podríamos decir que son maestros que buscan mejorar las prácticas de enseñanza, con el propósito de impactar positivamente los aprendizajes de los alumnos (Martínez, 2009: 10-11).

Todo este ejercicio permitió madurar la herramienta, contextualizarla, refinarla, ajustarla y enriquecerla con el aporte de los expertos colombianos. Dichos aportes consistieron en revisar rigurosamente cada uno de los dominios y contextualizarlo en los contextos colombianos, sus políticas educativas y sus correlatos en el aula. Esto puede observarse en los ajustes hechos a la GIIP (ver Anexo 2).

A continuación se presenta el siguiente momento de adaptación de la GIIP, consistente en hacer un ejercicio de aplicación en cuatro instituciones educativas, a manera de simulación de la futura aplicación de la GIIP.

## **PRUEBA PILOTO DE LA GIIP**

Las visitas a las instituciones para observar el trabajo del maestro en el aula es uno de los momentos cruciales en el proceso del PCM, y la GIIP pretende facilitarla mediante la observación de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad.

Con el fin de conocer la viabilidad, operatividad, tiempos y recomendaciones en la aplicación de la guía construida se hizo una prueba piloto en cuatro instituciones, seleccionadas por la Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha, con criterios de disponibilidad, modelo educativo inclusivo y deseo de apoyar el presente estudio.

Estas instituciones fueron visitadas y la consultoría aplicó la GIIP, teniendo en mente todos los aspectos generales y específicos de la convocatoria del PCM, y de los distintos recursos conceptuales acumulados al momento, de forma tal que se pudieran afinar todos los formatos que se usan y se hiciera una armonización completa del PCM en su perspectiva, indicadores de observación (GIIP) y formatos contemplados para esta.

A continuación se listan los instrumentos de la convocatoria y los respectivos ajustes que de forma transversal se orientan hacia la educación inclusiva en perspectiva de atención a la diversidad. Todos han sido compilados en el Anexo 3.

- Formato 1. De observación en el aula.
- Formato 2. Entrevista al maestro.
- Formato 3. Entrevista al coordinador o jefe de área.
- Formato 4. Entrevista al colega.
- Formato 5. Entrevista al estudiante.
- Formato 6. Entrevista al padre.
- Formato 7. Entrevista al rector.

Resultante de todo este trabajo de aplicación de la GIIP en las cuatro visitas hechas, se identificó la necesidad de adicionar a la GIIP un formato de observación de dichas visitas, el cual se presenta en el Anexo 4. Este formato permite acompañar la visita que el evaluador hace a los maestros seleccionados para confirmar que la información presentada en la propuesta coincida con la práctica del docente en el aula. Así, la aplicación de la GIIP se estructuró con los formatos de la visita y el de la convocatoria del PCM y se adicionó este nuevo de observación, todo ello con el propósito final de identificar y verificar que el docente tiene una visión sobre educación inclusiva según sus creencias, actitudes y prácticas en el aula que se reflejan en su día a día.

Como se puede observar, este momento permitió perfeccionar la herramienta en el marco del constructo y proceso del PCM, y en consecuencia fortaleció no solo la GIIP como herramienta central, sino todo el andamiaje y la instrumentación del PCM.

A estas alturas del proceso, como se mencionó anteriormente, algunos aspectos de la visión, creencias y prácticas pedagógicas de la GIIP, expresados en las propuestas de los maestros galardonados del PCM, no se habían logrado observar explícitamente, por lo que consideró necesario volver a los maestros ganadores para retomar la hipótesis de trabajo, e indagar directamente con ellos acerca de estos temas, que nos darían elementos de verificación. Se optó por hacer una encuesta virtual, que se presenta en la siguiente sección.

## **Encuesta virtual a los maestros galardonados del PCM**

Reconociendo la calidad de los maestros seleccionados a lo largo de estos últimos años se procedió a hacer una encuesta virtual que consultara con ellos aspectos relacionados con 1) la visión de educación inclusiva; 2) las creencias, sentimientos y actitudes con respecto a estudiantes de grupos particulares, etnias, desplazados y con discapacidad, y 3) la formación

recibida, por cuanto se consideraba que estos inciden en lo que entienden y las estrategias que aplican. La información obtenida ayudaría a fortalecer o no la hipótesis de trabajo del presente estudio.

Se hicieron preguntas para identificar cómo cada maestro describe sus competencias docentes según lo que enseña (las temáticas), cómo lo enseña (las estrategias de enseñanza/aprendizaje), cómo evalúa los resultados de los estudiantes y dónde enseña (la escuela regular).

La encuesta se ubicó en el enlace <http://es.surveymonkey.com/s/Encuesta-Premio-Compartir-al-Maestro> durante un mes y se invitó a los 58 maestros galardonados entre 1999 y 2011 a responderla de manera voluntaria. De estos, 37 (64%) la contestaron. Las respuestas muestran que solo el 75% se desempeña actualmente como docente de aula de la educación preescolar, básica y media. Algunos informan haberse retirado y otros son profesores universitarios en la actualidad. (ver Anexo 5).

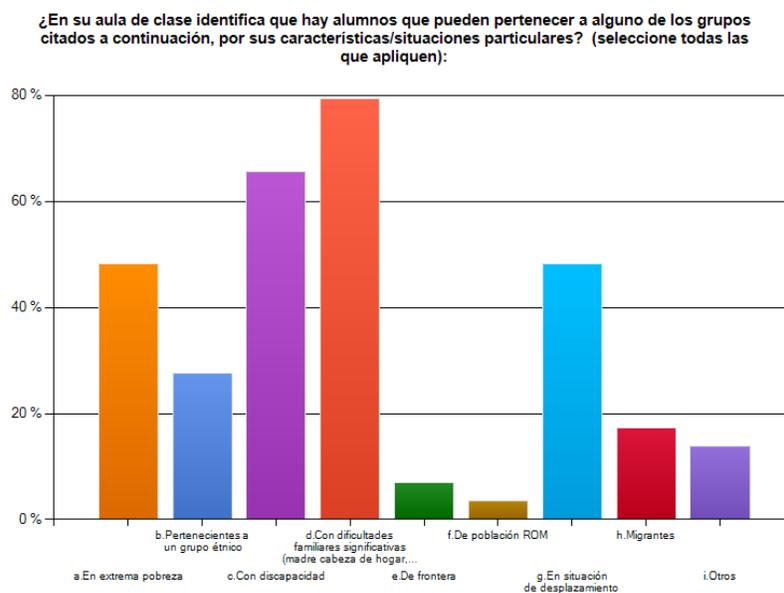
## Resultados

A continuación se presentan los principales resultados organizados de forma tal que permitan mostrar el análisis que nos interesa, alrededor de tres grandes aspectos: 1) la visión de educación inclusiva; 2) las creencias, sentimientos y actitudes con respecto a estudiantes de grupos particulares, etnias, desplazados y con discapacidad, y 3) la formación recibida.

### *¿Cuál es la visión de los maestros premiados sobre la educación inclusiva?*

Antes de indagar directamente sobre la visión se quiso explorar si identifican la diversidad de los estudiantes que atienden, y se hicieron hallazgos muy diversos relacionados con las diferencias individuales, culturales, de contexto y de discapacidad (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1.** Identificación de diversidad en la población estudiantil



Se podría pensar que los docentes ya reconocen la diversidad en cuanto a situaciones familiares complejas, extrema pobreza, en desplazamiento, con discapacidad, migrantes, y con otras particularidades. Un resultado interesante es que los maestros ya reconocen un marco amplio de aprendices diversos en sus aulas.

En este sentido, el 76% considera que no cuenta con los apoyos que requiere para responder a la diversidad de todos sus estudiantes; sin embargo identifican la importancia de su labor docente para atenderlos a todos aun cuando no cuenten con los recursos para hacerlo.

Este aspecto es muy alentador porque se percibe una conciencia de que a pesar de las circunstancias el maestro se interesa por responder a las necesidades de sus estudiantes e intenta de diversas formas enfrentar estos retos crecientes.

Al preguntar por la visión de la educación inclusiva los planteamientos de los maestros coinciden con los esbozados en este estudio. Consideran que la educación inclusiva significa permitir que todos los estudiantes pertenezcan y sean atendidos por toda la comunidad educativa que los acoja con compromiso.

Para mí la verdadera educación inclusiva es recíproca, debe darse en doble dirección donde desde el celador hasta el rector de la institución deben estar comprometidos con el proceso de formación de los estudiantes con NEE y a su vez los estudiantes con NEE y sus familiares, deben comprometerse en la integración con el resto de población que no tienen aparente dificultad (maestro encuestado).

Sin embargo reconocen que tanto las instituciones como los docentes se quedan cortos para atender a todos como debieran, ya que algunos necesitan una educación más especializada, la cual en muchos casos no se puede ofrecer porque los docentes no se sienten suficientemente preparados, o porque no cuentan con los medios para hacerlo.

Igualmente manifiestan, en especial los maestros de la educación pública, que no están preparados pedagógicamente para desarrollar una educación inclusiva con calidad. Algunos piensan que la educación inclusiva es para atender la discapacidad, otros ya han ampliado esta perspectiva, como afirma este maestro encuestado:

La inclusión educativa no debe entenderse como aquella que permite incluir solo a estudiantes con discapacidad al aula regular, sino como aquella que busca la inclusión de todos los niños y niñas. La inclusión también se da cuando el maestro logra identificar situaciones problemas en su grupo de estudiantes y por medio de trabajos de reflexión busca puntos de encuentro donde se valoren las diferencias y se desarrollen currículos exitosos a través de esto.

Aún persiste la idea de que la inclusión se concentra en la atención a la población escolar con discapacidad. Pareciera que aunque se está dando un cambio en esta percepción, todavía persisten las antiguas nociones. Esto se ha evidenciado en los últimos procesos de la convocatoria del PCM, donde efectivamente algunos maestros han identificado con mayor facilidad la perspectiva de educación inclusiva en un sentido amplio, mientras que otros continúan pensando que está orientada a la población con discapacidad.

Asimismo, cuando se refieren a sus colegas manifiestan que muchos de ellos opinan que este tipo de educación solo se debe dar cuando las instituciones educativas integran niños con discapacidad. Estos son rezagos del modelo de educación especial. Sin embargo aquellos maestros que tienen una visión clara reiteran que todas las instituciones deben ser inclusivas y que todo maestro tiene el deber de vincular a todos sus estudiantes en el aula aunque esto le implique un esfuerzo adicional. Uno de los maestros encuestados dice: “Para mí la inclusión es una escuela de todos y para todos sin ninguna clase de discriminación donde se respete la diferencia, se aprenda y sobre todo, logremos ser felices”.

Otros maestros consideran que las prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo son la base para el mejoramiento de la calidad de la educación, porque tiene en cuenta la diversidad en el aula, y esto permite construir un país más democrático y equitativo. Otro profesor dice al respecto: “Una educación inclusiva orienta sus currículos desde las propias prácticas de las comunidades que integran la escuela con el propósito de trasgredir los saberes disciplinares hacia la constitución de sujetos”.

Algunos maestros critican el incumplimiento por parte del Estado con respecto a los recursos de apoyo que les prometen y que nunca llegan, la poca formación en metodologías flexibles que permitan la atención de casos específicos, y la falta de personal idóneo, como psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales, para optimizar recursos y resultados, y también manifiestan la necesidad de que las mismas instituciones educativas ofrezcan más apoyo y capacitación. Finalmente, algunos pocos llaman la atención por no haber tenido en cuenta en la encuesta a la población LGTB y a las estudiantes embarazadas.

Se podría pensar que efectivamente los maestros ya tienen en sus agendas una visión de educación inclusiva, con diversos matices y muy ligada a la discapacidad en algunos, pero que efectivamente avanza hacia nociones más amplias que sugieren unas transformaciones importantes.

***¿Cuáles son las creencias, sentimientos y actitudes con respecto a estudiantes de grupos particulares, etnias, desplazados y con discapacidad?***

Sobre las creencias, sentimientos y actitudes con respecto a la inclusión es importante llamar la atención sobre las respuestas proporcionadas por los maestros a las siguientes afirmaciones, porque al estar en desacuerdo demuestra que la mayoría tiene claridad sobre lo que implica en la práctica una educación inclusiva. La tabla 6 presenta el porcentaje de desacuerdo en cada una de las afirmaciones:

**Tabla 6.** Porcentaje de desacuerdo con relación a las afirmaciones propuestas

Afirmación	Porcentaje en desacuerdo
Los estudiantes que pertenecen a una etnia indígena tienen mejor desempeño en instituciones educativas exclusivas para ellos y que cuentan con docentes de su misma comunidad.	54
Para que un estudiante con discapacidad pueda asistir a un aula regular se requiere “estar listo”, y “tener unas habilidades previas” (definidas a través	85

de una evaluación).	
Los estudiantes en situación de desplazamiento cuyos logros están por debajo del nivel al que deben ingresar por su edad se les debe proveer de programas de aceleración segregados antes de poder integrarlos al aula que les corresponde por localización y edad.	72
Los estudiantes con discapacidad se sienten mejor cuando están en aulas con compañeros que también tienen discapacidad.	75
Los maestros deben orientar a los padres de familia en la educación de sus hijos pues ellos saben más que los padres.	74
La educación inclusiva tiene que ver exclusivamente con estudiantes con discapacidad.	93
Los estudiantes con discapacidad deben ser atendidos por expertos-especialistas o terapeutas.	93
Las instituciones educativas desarrollan en los estudiantes únicamente los aspectos cognitivos del aprendizaje académico.	86
Los estudiantes con discapacidad, en aulas de educación regular retrasan el aprendizaje de sus compañeros.	97

Como se puede observar, los maestros reconocen la importancia de que los estudiantes estén juntos, aprendan juntos y sean acompañados por profesores de aula regular. Adicionalmente los docentes encuestados aportaron comentarios que permiten afirmar que su comprensión sobre la educación inclusiva es amplia. Algunos de estos resaltan que:

La escuela debe garantizar la inclusión en términos de igualdad, pero no de homogeneidad. En este ámbito la escuela no solo privilegia el desarrollo intelectual, además privilegia el desarrollo social, emocional y fortalece la autoestima.

La inclusión de todos los estudiantes promueve los valores, ya que incluir es una muestra de tolerancia, respeto y valoración por la otra persona, que tanto nos hace falta en Colombia.

La verdadera inclusión empieza en el cambio de actitud y desarrollo de aptitud que como maestro debo tener para aceptar a los estudiantes con NEE y el compromiso de todos los actores de la institución para asumir este cambio. Cabe resaltar que el apoyo del sistema educativo es fundamental para el desarrollo del proceso pedagógico en estos jóvenes.

Como se evidencia en los aportes de los maestros, se advierten distintos matices acerca de la visión, creencias y actitudes frente a la inclusión, la atención a la discapacidad, y la atención a la diversidad. Es precisamente por esta situación que cobra mayor pertinencia la contribución que este estudio hace a la educación colombiana, a la formación de los maestros, a las dinámicas de aula y las prácticas pedagógicas de los maestros, además de fortalecer el PCM en sus contenidos, formatos y procedimientos.

### ***¿Con qué formación cuentan para responder a la diversidad?***

En este tercer aspecto las respuestas demuestran que una buena proporción de maestros consideran que desconocen temas pedagógicos como los currículos universales (44.8%), los programas individualizados, las adecuaciones y acomodaciones (31%); muy pocos reportan que hayan recibido formación específica en los temas pedagógicos y de evaluaciones diferenciadas (10.3% y 10.7% respectivamente). Estos datos se muestran en detalle en la tabla 7.

**Tabla 7.** Porcentaje de conocimiento sobre temas de educación e inclusión

<b>Tema</b>	<b>Conoce el tema</b>	<b>Ha recibido formación en el tema</b>	<b>Utiliza prácticas relacionadas en el aula</b>
Educación inclusiva y sus implicaciones.	20.7	24.1	44.8
Currículos universales.	13.8	17.2	24.1
Planeación para la diversidad.	20.7	13.8	37.9
Programas individuales, adecuaciones, acomodaciones.	20.7	10.3	37.9
Evaluaciones diferenciadas.	21.4	10.7	42.9

En otra pregunta se indagó sobre las estrategias que promueven la inclusión y si han recibido formación en ellas. Se advierte que el tema ya está en agenda de formación por cuanto el 78.6% reporta haber recibido algo sobre las conceptualizaciones; 71.4% incluso dice haber recibido formación sobre estrategias de trabajo colaborativo con docentes de apoyo a la inclusión, y 60% afirma haberla recibido en comunicación alternativa y aumentativa. Se identifican variadas formaciones desarrolladas con conceptualizaciones sobre inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje, entre otros. Emerge de manera significativa el conjunto de formaciones en aspectos comportamentales, de convivencia y de solución de conflictos. Podría pensarse que la diversidad de aprendices efectivamente comienza a ser reconocida y hay preocupación y formación en posibles intervenciones pedagógicas. La tabla 8 detalla lo que respondieron los encuestados.

**Tabla 8.** Califique su preparación como docente (bien sea en la formación inicial o en servicio), en estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la inclusión

	<b>Ha recibido formación (%)</b>	<b>Nunca ha recibido formación (%)</b>	<b>No sabe (%)</b>
Conceptualización e implicaciones de una educación inclusiva.	78.6	21.4	0.0
Metodologías de trabajo en equipo y colaborativo, y trabajo conjunto con profesionales de apoyo.	71.4	25.0	3.6
Planeación centrada en la persona.	50.0	32.1	17.9
Flexibilización curricular (adaptaciones, modificaciones, individualización).	71.4	25.0	3.6
Planeación de las lecciones para la diversidad de los estudiantes.	60.7	32.1	7.1
Intervención centrada en familia o cómo trabajar con familias.	50.0	39.3	10.7
Estrategias de solución de problemas entre pares	64.3	32.1	3.6

docentes (maestros apoyando maestros).			
Diversos estilos de aprendizaje y cómo se utilizan en el aula.	82.1	14.3	3.6
Generación e implicaciones de planes educativos individualizados o personalizados.	57.1	35.7	7.1
Diseño y manejo de actividades en experiencias de aprendizaje colaborativo.	78.6	17.9	3.6
Enseñanza multinivel y sus implicaciones en el aula.	33.3	55.6	11.1
Inteligencias múltiples y sus implicaciones en el aula.	85.7	10.7	3.6
Apoyo de tutores y sus implicaciones en el aula.	50.0	39.3	10.7
Estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares cuando uno de ellos tiene una discapacidad. Círculo de amigos o equivalentes.	42.9	50.0	7.1
Manejo de conductas retadoras. Refuerzo positivo o similares.	39.3	46.4	14.3
Solución de conflicto. Como intervenir cuando hay conflicto entre los estudiantes.	82.1	10.7	7.1
Programa como el del Buen Trato. Implicaciones de maltrato y las posibilidades de intervención.	78.6	17.9	3.6
La utilización de la tecnología para apoyar los aprendizajes de los estudiantes.	85.7	10.7	3.6
La comunicación aumentativa y alternativa para posibilitar acceso a la información, al conocimiento y al pensamiento de estudiantes que la requieren.	60.7	35.7	3.6

A esta pregunta los maestros también aportaron comentarios adicionales de los cuales algunos se presentan a continuación con el interés de complementar la perspectiva de inclusión, y la manera como lo abordan, que podría resumirse en tres tendencias. La primera es quienes en su trabajo individual de docentes de aula ven a los estudiantes diversos como estudiantes especiales, y hacen intervenciones y apoyos especiales con ellos, como lo ilustra este testimonio:

En mi caso solo tengo estudiantes con dificultades de aprendizaje y disciplinarias, sin embargo a cada estudiante se le atiende de manera particular y se le evalúa según su avance teniendo en cuenta sus dificultades.

La segunda tendencia la conforman quienes reconocen la importancia de que el asunto sea institucional y demandan que se dé una respuesta integral, global y planeada frente a las necesidades de los aprendices. Podría ejemplificarse con estos otros testimonios:

Sí hay cierta infraestructura modificada en las escuelas para atender a discapacitados físicos, pero no hay planes de acción orientados hacia una mejor atención a la formación de estas personas diferentes. Permanentemente buscamos alternativas en el medio y realizamos las flexibilizaciones necesarias de acuerdo con las limitantes que tiene la institución.

Muy probablemente muchas capacitaciones acerca de la inclusión o sobre temas relacionados y que fueron recibidas en algún momento no se han sabido aprovechar, ante la poca gestión en la escuela sobre la puesta en práctica de una educación inclusiva y/o ante las escasas políticas institucionales sobre este tema.

Y emerge una tercera tendencia caracterizada por una respuesta apoyada en la esencia del quehacer pedagógico y la responsabilidad del maestro con su aprendiz, donde este hace una reflexión permanente sobre sus prácticas pedagógicas y una búsqueda constante por encontrar las mejores opciones para garantizar el aprendizaje.

Trato de leer e informarme sobre el tema, pero la verdad es que casi todo lo he aprendido desde la práctica. Para mí el método común del "ensayo y error" y la reflexión permanente y cotidiana sobre mis prácticas pedagógicas son el hilo conductor que me ha llevado a ser un maestro incluyente.

Aclaro que toda la formación la he recibido es por estudio y lecturas propias. Y obvio por la práctica. Nunca tuve en la universidad este tipo de formación, ni en las capacitaciones que tenemos que recibir los docentes de aula.

También se profundizó en la formación inicial recibida, y en líneas generales se reportan distintas percepciones frente a la formación inicial de docentes que consideran que las facultades de Educación y las normales superiores no se ocupan suficientemente del tema de la inclusión educativa y social. A pesar de las normas y las últimas reformas que promueven la educación inclusiva, los docentes no se preparan para ello.

Frente a la pregunta de si habían recibido algún tipo de formación en educación inclusiva durante su formación inicial, el 25% reporta que sí recibió algo, el 57% dice que no la había recibido y el 18% restante no contestó. Esto puede significar un gran reto para la transformación de los currículos que forman a los docentes en el país, de manera tal que cada vez sean más pertinentes frente a las necesidades de la diversidad de aprendices, incluyendo por supuesto los estudiantes con discapacidad.

Como se puede observar en la información y los análisis presentados, el valor de esta encuesta radica en varios aspectos: 1) aflora información de los maestros galardonados acerca de la inclusión, que no fue posible identificar en los textos de las propuestas, en los libros de *Nuestros mejores maestros* ni en los videos; 2) aporta testimonios y reflexiones actuales sobre sus concepciones y perspectivas de la inclusión y deja ver cuáles son sus preocupaciones acerca de ello; 3) permite asegurar que, en general, los maestros galardonados del PCM tienen una amplia comprensión del tema, y 4) también deja ver las dificultades que aún persisten para entender que inclusión no es sinónimo de discapacidad.

Frente a la hipótesis del presente trabajo encontramos muchos elementos valiosos, que fortalecen la GIIP. Por un lado confirmamos que los maestros tienen cada vez mayor convencimiento de que la atención a toda la población diversa es una responsabilidad estructural y planeada de parte de las instituciones y los maestros, y que esto les demanda mayor capacidad docente. Que la educación inclusiva, no refiere solo a los estudiantes con discapacidad, necesidades educativas especiales o educación especial. Por otro lado reportan que la formación recibida es insuficiente para poder atender todos los retos de la diversidad y que los procesos formativos deben actualizarse, tanto la formación inicial como la continua y profesional, y finalmente, coinciden con insistencia en que estas prácticas pedagógicas inclusivas conducen a un mejoramiento de la calidad docente.

## 4

### **GUÍA DE INDICADORES DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

En las anteriores secciones se mostró en detalle todo el proceso que sustenta la herramienta que se ha construido en el contexto del PCM, bajo la dirección de los consultores Escallón, Richler y Porter, con distintos momentos, resultados y productos. Aquí se mostrará el resultado: la *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la educación inclusiva en perspectiva de atención a la diversidad* (GIIP), la cual refleja prácticas pedagógicas en el aula encaminadas a ello. Esta toma en cuenta el capital cognitivo, la experiencia y la información del Premio Compartir al Maestro, a los cuales se sumaron aportes de diversas experiencias internacionales, y en especial de la Guía de New Brunswick. Se presentará su propósito, estructura, componentes y un ejemplo.

#### **DEFINICIÓN**

La herramienta se ha desarrollado como parte de la propuesta generada por la Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha a partir de la premisa de que *un buen docente es un maestro cuyas prácticas pedagógicas promueven la inclusión y un docente que promueve en sus prácticas pedagógicas la inclusión es un buen maestro*. Por esa razón, el PCM expresó en un editorial del periódico *Palabra Maestra* (2011): "... a partir de este momento, la inclusión educativa entra a formar parte del criterio de selección del Premio y sus variables serán determinantes a la hora de elegir los mejores maestros de Colombia".

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

[...] un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños (Unesco, 2006).

Partiendo de esta definición, se proyecta que los usos principales para esta herramienta estarán relacionados con el apoyo a:

1. El ajuste de la convocatoria al PCM con una nueva dimensión al criterio de selección.
2. La evaluación de las propuestas presentadas al PCM, para facilitar la identificación de las de prácticas que promueven la inclusión
3. Las visitas a los docentes cuyas propuestas hayan sido seleccionadas para elegir entre ellos a los nominados al gran maestro y a los maestros ilustres. Estas visitas serán desarrolladas desde una perspectiva de atención a la diversidad de manera incluyente.
4. El posicionamiento del PCM en un lugar de liderazgo en materia de educación en la diversidad, con criterios que promueven la inclusión, con el fin de disminuir la repitencia y la deserción escolar; la inequidad en el acceso; promover la superación del analfabetismo y aportar al mejoramiento de la calidad de la educación y de los programas académicos. Estas situaciones han sido identificadas como los grandes problemas de la educación en Colombia (Fernández y cols., 2006; Colombia Incluyente, 2010), los cuales tienen una estrecha relación con la exclusión educativa.
5. Todos los investigadores interesados en el estudio de las prácticas pedagógicas del aula, la atención a la diversidad, la inclusión educativa.

La herramienta permite valorar el quehacer de los docentes en el aula de clase, y se estructura en el marco de referencia de la educación inclusiva, educación de calidad y educación para todos, con conocimientos basados en datos científicos y buenas prácticas, así como en investigaciones sobre la formación de los docentes para la educación inclusiva.

## **OBJETIVOS DE LA HERRAMIENTA**

### **Objetivo general**

Identificar indicadores de buenas prácticas en el aula, con un enfoque de atención a la diversidad, que permita valorar el desempeño de los docentes colombianos.

### **Objetivos específicos**

1. Apoyar la evaluación de las propuestas en la fase de selección de los nominados al PCM, donde los evaluadores al hacer la mirada a la propuesta incluyan muchas de las preguntas referidas en la herramienta en los diferentes dominios. El uso de la guía debe llevar a los evaluadores a entender lo que se busca en las propuestas premiadas.
2. Apoyar la evaluación de las experiencias visitadas para seleccionar las nominadas. Los evaluadores en sus visitas procurarán responder las preguntas propuestas, fortalecerán la objetividad de las observaciones, darán elementos para los videos, propondrán nuevas preguntas y nuevamente será un recurso en la cualificación de la valoración de la propuesta.
3. Fortalecer toda la instrumentación existente en la convocatoria al PCM para facilitar su uso, confiabilidad entre observadores y objetividad en los resultados.

4. Aportar en las estrategias de todo el PCM para mejorar la educación en Colombia.
5. Instrumentar la observación de prácticas pedagógicas de calidad, que atienden a la diversidad de estudiantes en el aula.

## **CONSTRUCTO**

La guía se basa y define a partir del modelo propuesto en la provincia de New Brunswick, Canadá (2011), por ser este el resultado de un trabajo metódico del último año de la revisión de la educación que se desarrolla allí desde 1983 (es la cuarta revisión), que provee al Ministerio de Educación de la provincia los elementos de ajuste y transformación en el mejoramiento de la educación para todos en el siglo XXI, y se ajusta a lo que arrojan las investigaciones y buenas prácticas revisadas para esta iniciativa.

La herramienta aun cuando utiliza el marco de la educación inclusiva reconoce los elementos que debe contener una propuesta pedagógica de calidad, que incluya a todos los estudiantes. Ofrece así elementos para este análisis. Las prácticas de los docentes en el aula tienen un impacto en la educación en la medida en que se den en instituciones educativas que favorezcan y se estructuren para brindar una educación inclusiva, donde algunos elementos de estas puedan describirse así:

- La importancia y el valor de la diversidad se demuestra a través de la cultura de toda la escuela.
- El plan de estudios se diseña tomando en consideración las necesidades de todos los alumnos.
- Los modelos y las estrategias de enseñanza se basan en principios de cooperación.
- El personal colabora para resolver problemas y llevar a cabo instrucciones.
- Las amistades se facilitan de forma intencional.
- Se recurre a los apoyos naturales para los alumnos con discapacidad.

Un buen maestro es aquel que formula sus preguntas para plantear estrategias pedagógicas que atiendan a la diversidad de sus estudiantes. Sus preguntas tienen que ver con a quién enseña, qué enseña (las temáticas), cómo lo enseña (las estrategias de enseñanza/aprendizaje), cómo evalúa los resultados de todos sus estudiantes y dónde lo enseña (la escuela regular).

En síntesis, la herramienta es un conjunto de indicadores de buenas prácticas pedagógicas en el marco de referencia (conceptual y contextual) de la inclusión educativa, la educación para todos y la educación de calidad. Se construye con elementos basados en datos científicos (evidencia) de buenas prácticas sobre educación inclusiva y en investigaciones sobre la formación académica que requieren los maestros de hoy para brindar a sus estudiantes una educación de calidad. Esta provee elementos para garantizar que las propuestas ganadoras incluyan indicadores que promueven una educación de calidad para todos, con elementos de educación inclusiva.

## **ESTRUCTURA. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO**

La herramienta se estructura en *dominios* (aquí definidos), *indicadores* (para observar las prácticas pedagógicas de aula), y declaraciones de los elementos que deben buscarse u observarse para demostrar dichas prácticas (identificadas como las *preguntas*). Los dominios se encuentran interrelacionados, se complementan entre sí y permiten un análisis objetivo amplio de las prácticas de los docentes en el aula. Contienen las grandes áreas que se identifican como necesarias en los docentes de cualquier nivel educativo, en cualquier aula del país, para considerarlos como profesionales idóneos y competentes.

Un buen docente debe tener claridad sobre qué es la educación, una visión de educación para la diversidad y una claridad de cómo genera sus prácticas pedagógicas sobre lo que deben aprender sus estudiantes, y cómo debe enseñar y evaluar los aprendizajes. Cada dominio agrupa elementos de los *conocimientos, habilidades y prácticas* de los docentes dentro del marco referido en este documento. Describe las diversas áreas que deben abordarse en las prácticas educativas que responden a la diversidad y sus relaciones entre sí desde la perspectiva del docente de aula.

Por cada dominio se proporcionan indicadores y preguntas que permiten evaluar las prácticas en las aulas que favorecen una educación de calidad para todos. En las propuestas de los docentes de preescolar se sugiere tener en cuenta que en esta etapa se debe hacer referencia a habilidades de desarrollo en lugar de habilidades pedagógicas, académicas y que la formación es para la vida y no para poder ingresar a niveles educativos de la básica.

Los dominios que conforman la prueba son:

1. Visión.
2. Liderazgo.
3. Prácticas de enseñanza y plan de estudios.
4. Seguimiento del avance de los alumnos.
5. Ambiente de aprendizaje.
6. Desarrollo profesional.
7. Relaciones/vínculos.

La tabla 9 presenta las definiciones de cada uno de los dominios, sus indicadores y las preguntas que permiten evidenciar su presencia.

**Tabla 9.** Dominios, indicadores y preguntas

Dominios	Indicadores	Preguntas
<p><b>1. Visión:</b> El docente de aula sabe y comprende el significado de la educación inclusiva y lo aplica en sus prácticas pedagógicas como derecho a una educación de calidad de todos los niños.</p>	<p>El docente conoce y entiende el significado de la educación inclusiva y tiene una visión de cómo debería implementarse en el aula para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Presenta una breve descripción de las características de su grupo, su diversidad, sus contextos sociales y culturales, etnicidad o ritmo de aprendizaje?</li> <li>• ¿Usa un lenguaje que permite inferir que tiene perspectivas de que la educación es un derecho para todos y deber ser inclusiva?</li> <li>• ¿Refleja la diversidad como un valor en su práctica?</li> </ul>

		¿Hace referencia alguna al derecho a la educación o a la educación para todos?
<p><b>2. Liderazgo:</b> El docente influye y es elemento de motivación y movilización de la escuela, de sus compañeros docentes, de los estudiantes y de la comunidad, en la implementación de sus prácticas pedagógicas, y hace que todos trabajen con entusiasmo en la obtención de las metas y objetivos de su iniciativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El docente se compromete a fomentar una cultura inclusiva en el aula y en toda la escuela.</li> <li>– Asegura el éxito, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.</li> <li>– Tiene capacidad de gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo o equipo alrededor de su iniciativa.</li> <li>– Trabaja con sus colegas para reunir e interpretar datos sobre los criterios de aprendizaje basándose en el desempeño de los alumnos, con el fin de orientar las decisiones de enseñanza, por ejemplo, determinar los objetivos que permitirán zanjar las diferencias entre los logros de los diversos alumnos.</li> <li>– El docente analiza su situación y adapta su comportamiento para mejorar su eficacia.</li> <li>– Evalúa la eficacia de sus prácticas de enseñanza y la manera en la que estas influyen en el aprendizaje de los alumnos haciendo observaciones en el aula y reflexionando sobre los procesos implicados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Ha cambiado su práctica de acuerdo con el aprendizaje logrado por sus alumnos?</li> <li>• ¿Propone momentos en que evalúa sus propias prácticas y las reformula a partir de la experiencia de implementación con los estudiantes?</li> <li>• ¿En su propuesta incluye a otros docentes?</li> <li>• ¿Vincula a sus colegas a los proyectos de aula que desarrolla?</li> <li>• ¿Promueve espacios de trabajo para revisar la efectividad de la estrategia propuesta?</li> <li>• ¿Trasciende en el colegio y también en la comunidad?</li> <li>• ¿La experiencia se ha mantenido en el tiempo?</li> <li>• ¿Evidencia la incidencia a escala de su propuesta?</li> <li>• ¿Es un maestro multiplicador?</li> </ul>
<p><b>3. Prácticas de enseñanza y plan de estudios:</b> Las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El docente imparte las instrucciones de manera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Conoce información previa sobre sus estudiantes a través de</li> </ul>

<p>clases diversas y heterogéneas son la norma y el plan de estudios que se imparte integra valores que promueven los derechos, la justicia social y la igualdad. Las prácticas de enseñanza de los docentes responden a la diversidad de los alumnos.</p>	<p>que estas reflejan cómo se personaliza la enseñanza para adecuarse a las diversas necesidades de cada alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– El docente agrupa a los alumnos de manera variada, flexible, inclusiva y propicia para el aprendizaje.</li> <li>– Los planes de estudios individualizados para los alumnos con necesidades educativas especiales (excepcionalidades) se elaboran e implementan en la programación de las clases, y hacen uso de estrategias pertinentes para cada uno.</li> <li>– Los alumnos que presentan barreras y obstáculos para su aprendizaje cuentan con los apoyos indispensables para participar plenamente en el entorno de aprendizaje, y se emplean tecnologías de asistencia cuando se necesitan.</li> <li>– El personal de enseñanza de la escuela trabaja en equipo para determinar las necesidades del alumnado e identificar las metodologías que mejor se adapten a cada caso en particular.</li> <li>– Los docentes asumen la responsabilidad de enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales (excepcionalidades) y de garantizar el acceso a los ajustes pertinentes para el aprendizaje.</li> <li>– Las clases heterogéneas son la norma.</li> <li>– El docente presenta la información de manera</li> </ul>	<p>documentos y de entrevistas con otros maestros?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Identifica elementos que hacen referencia a la planeación de las lecciones?</li> <li>• ¿En la planeación de la estrategia pedagógica presentada contempla sistemas de apoyo para lograr la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con dificultades para la comprensión, la comunicación, la movilidad o la socialización?</li> <li>• ¿En la propuesta presentada visibiliza prácticas pedagógicas diversificadas en función de la diversidad de estudiantes del aula?</li> <li>• ¿Utiliza gran variedad de experiencias prácticas y recursos visuales, auditivos y táctiles de tal manera que se aborden los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje?</li> <li>• ¿Utiliza diferentes formas para que los alumnos expresen su aprendizaje?</li> <li>• ¿Planea su práctica basado en fortalezas y formas de aprendizaje de sus alumnos?</li> <li>• ¿Los soportes a todos los estudiantes aparecen desde la planeación?</li> <li>• ¿Los planes de aula contemplan los ajustes con los estudiantes con necesidades educativas?</li> <li>• ¿La estrategia pedagógica involucra los saberes de los estudiantes, construidos antes de la experiencia escolar o en contextos distintos a la institución educativa?</li> <li>• ¿Promueve el trabajo cooperativo en sus alumnos? ¿Organiza grupos, aplica roles?</li> <li>• ¿Promueve el respeto por la diferencia, resolución pacífica de conflictos, colaboración, cuidado del otro, honestidad, autonomía, mejoramiento continuo y compromiso social?</li> </ul>
--	--	---

	<p>accesible para todos los estudiantes. Para ello utiliza, entre otros formatos, el braille, el lenguaje de señas, adaptaciones y adecuaciones curriculares y de contenidos.</p> <p>– El plan de estudios abarca en su conjunto valores que fomentan los derechos, la justicia social y la igualdad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hace el maestro referencia a la utilización de estrategias de aprendizaje de acuerdo con la diversidad que identificó?</li> <li>• ¿Tiene una mirada de los estudiantes con expectativas altas del aprendizaje para todos y con respeto a las necesidades de cada uno?</li> <li>• ¿Trabaja con todos sin segregarlos por su condición?</li> <li>• ¿La propuesta de trabajo tiene en cuenta los intereses, cultura, nivel de conocimiento de los estudiantes y los recursos del medio?</li> <li>• ¿El maestro evalúa tanto su forma de implementar la propuesta en términos de didáctica, materiales, recursos así como el logro y desempeño de los estudiantes?</li> <li>• ¿Comprende que las estrategias de enseñanza son para la vida cotidiana?</li> <li>• ¿Incorpora en la práctica pedagógica información previa sobre sus estudiantes?</li> <li>• ¿En la estrategia pedagógica presentada valora y promueve la participación activa de los estudiantes que pertenecen a una cultura o territorio específico?</li> <li>• ¿En la estrategia pedagógica promueve prácticas de construcción del conocimiento entre los estudiantes y la comunidad?</li> <li>• ¿En la estrategia pedagógica promueve prácticas pedagógicas entre maestros de diferentes aulas, o diferentes disciplinas?</li> </ul>
<p><b>4. Seguimiento del avance de los alumnos:</b> Se mide la participación de los alumnos de forma individualizada, es decir, se evalúa en la medida en que los alumnos (1) están motivados y comprometidos con el aprendizaje; (2) tienen un sentido de pertenencia; (3)</p>	<p>– Los alumnos están motivados y comprometidos con su propio aprendizaje, y participan en el establecimiento de sus metas y logros.</p> <p>– Se relacionan con adultos, pares y padres que apoyan el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Involucra a sus estudiantes en la planeación y programación de la evaluación?</li> <li>• ¿Reconoce en la evaluación de los estudiantes la incidencia de factores sociales, culturales o biológicos específicos, que definen los avances de cada uno respecto a su propia experiencia de aprendizaje?</li> </ul>

<p>se relacionan con adultos, pares y padres que apoyan el aprendizaje, y (4) tienen aprendizajes significativos y relevantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Las evaluaciones se proponen según el concepto de evaluación formativa, donde los estudiantes interiorizan sus aprendizajes, asumen sus resultados y plantean cómo mejorarlos.</li> <li>– Los resultados de las evaluaciones de los alumnos con planes individuales adaptados se informan de una manera similar a los del resto del alumnado.</li> <li>– Los alumnos con planes de aprendizaje individuales (tanto académicos como de comportamiento) logran los objetivos pedagógicos identificados y cuentan con las intervenciones necesarias.</li> <li>– Se llevan a cabo periódicamente revisiones de los planes educativos para los alumnos con necesidades educativas especiales (excepcionalidades) con sus padres, y los docentes hacen el seguimiento y la evaluación del desarrollo de dichos planes de manera constante.</li> <li>– Los perfiles de la clase y de cada alumno se elaboran y comparten con los demás docentes, a fin de evaluar el aprendizaje individual (p. ej., la escritura, el estilo de aprendizaje, el comportamiento, la asistencia, el registro del trabajo diario del alumno y su perfil de intereses).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Evalúa tanto su forma de implementar la enseñanza en términos de didáctica, materiales y recursos así como el logro y desempeño de los estudiantes?</li> <li>• ¿Hace evaluaciones diferenciales para los alumnos, de acuerdo con el ritmo del trabajo, nivel de conocimiento y habilidades?</li> <li>• ¿Hace evaluaciones cualitativas y cuantitativas para los estudiantes que tienen planes individualizados?</li> <li>• ¿Es un docente que utiliza herramientas y estrategias de evaluación diferentes a las convencionales?</li> <li>• ¿Permite que sus estudiantes puedan expresar su conocimiento por medios no convencionales, por ejemplo a través de un video, juegos y otros?</li> <li>• ¿Promueve la autoevaluación en sus estudiantes?</li> <li>• ¿Evalúa aspectos tales como motivación, participación, autonomía, relación con sus compañeros y profesores, sentido de pertenencia e interacciones sociales tales como compañerismo, ayuda y respeto mutuo, tolerancia y solidaridad?</li> <li>• ¿Apoya a los alumnos en la identificación de sus dificultades y errores orientándolos en su solución?</li> <li>• ¿Hace de la evaluación un proceso permanente?</li> <li>• ¿Propone distintas propuestas de evaluación que permitan a los estudiantes reconocer sus avances en relación con las propias metas planteadas?</li> <li>• ¿Apoya a los estudiantes para que se sienten seguros sobre su aprendizaje y reconozcan sus propios avances?</li> <li>• ¿Infiere y reconoce los avances de todos los niños a partir de la</li> </ul>
--	--	--

		interacción social con sus estudiantes?
<p><b>5. Ambiente de aprendizaje:</b> El aula se organiza para maximizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos (p. ej., estructuras físicas y temporales, diseño universal para el aprendizaje).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El docente es capaz de implementar medidas en el aula que estén respaldadas por estrategias sistémicas a escala institucional, que sirvan de marco. Esto abarca diversas estrategias orientadas a las intervenciones académicas y el comportamiento de los alumnos.</li> <li>– El docente propicia un ambiente seguro para el aprendizaje.</li> <li>– Garantiza que las estrategias académicas y de comportamiento se implementan para los grupos de estudiantes de riesgo en su clase.</li> <li>– Existe un enfoque diferencial alrededor de los aprendizajes.</li> <li>– Se implementan estrategias de transición.</li> <li>– El aula se organiza para maximizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos (p. ej., estructuras físicas y temporales, diseño universal para el aprendizaje, accesibilidad).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Promueve y enseña a resolver pacíficamente los conflictos?</li> <li>• ¿Brinda un espacio en donde todos los estudiantes de su clase se sienten acogidos, protegidos y parte de su clase?</li> <li>• ¿Utiliza estrategias de participación según las necesidades de cada alumno?</li> <li>• ¿En la propuesta presentada explicita una mirada sobre la participación activa de todos los estudiantes?</li> <li>• ¿Muestra o despliega en el aula todos los trabajos de todos los estudiantes?</li> <li>• ¿A través de las prácticas promueve estrategias que fortalezcan las relaciones entre los estudiantes?</li> <li>• ¿En la propuesta involucra los recursos sociales, estéticos y culturales que ofrece la diversidad de los estudiantes y el entorno donde se escribe la experiencia?</li> <li>• ¿En clase lleva a cabo actividades que los alumnos comprenden y disfrutan?</li> <li>• ¿Valora e involucra otros contextos de aprendizaje más allá del aula convencional?</li> <li>• ¿El ambiente educativo construido en el desarrollo de la propuesta permite a los estudiantes sentirse seguros para desarrollar aprendizajes y participar?</li> </ul>
<p><b>6. Desarrollo profesional:</b> El docente tiene un conocimiento actualizado de la disciplina a su cargo y de las prácticas pedagógicas, que está respaldado por el estudio continuo y el aprendizaje profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El docente tiene un conocimiento actualizado de la disciplina a su cargo y de las prácticas pedagógicas, que se basa en datos científicos y se perfecciona mediante el estudio continuo y el aprendizaje profesional.</li> <li>– Existe una cultura de indagación, innovación y asunción de riesgos con el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Presenta una propuesta que refleja un docente que se ocupa de su desarrollo y crecimiento profesional?</li> <li>• ¿Busca recursos y mecanismos para estar actualizado y mejorar su práctica?</li> <li>• ¿Tiene competencia investigativa?</li> <li>• ¿Identifica en la propuesta el problema que pretende solucionar?</li> <li>• ¿Es capaz de definir un problema</li> </ul>

	<p>fin de lograr mejoras en los resultados de aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>en el aula en lugar de una problemática?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Demuestra conocimiento y dominio del tema?</li> <li>• ¿Utiliza un mecanismo para documentar la práctica?</li> <li>• ¿Reflexiona sobre sus prácticas? ¿Se hace preguntas? ¿Hace hipótesis?</li> <li>• ¿Manifiesta conocimiento y manejo de la didáctica para la enseñanza de su área acorde a la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes?</li> <li>• ¿Ha tenido reconocimientos anteriores por su labor? Sus alumnos han participado en concursos?</li> <li>• ¿Ha publicado sus experiencias en diferentes medios, como revistas o blogs?</li> <li>• ¿Muestra cómo la propuesta presentada promueve la reflexión pedagógica en otros maestros o actores de la acción educativa?</li> </ul>
<p><b>7. Relaciones/vínculos:</b> Se estimulan y apoyan las relaciones entre el personal, los alumnos, el personal y los alumnos, los padres y otros miembros de la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El entorno de aprendizaje en el aula fomenta y apoya la participación activa y la inclusión de cada alumno, así como la relación entre los alumnos mismos, a fin de garantizar la inclusión física, académica y social.</li> <li>– Los planes de comportamiento y de aprendizaje individual se elaboran en colaboración con los padres.</li> <li>– El docente construye una relación estrecha con cada alumno para promover la vinculación interpersonal.</li> <li>– El docente se reúne de forma periódica con otros miembros del equipo escolar para hablar del avance de cada alumno e intercambiar opiniones acerca de los métodos pedagógicos, estrategias,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Comenta sobre cómo maneja las situaciones conflictivas en el aula?</li> <li>• ¿Trasciende a la institución educativa su práctica?</li> <li>• ¿Participa con su propuesta en actividades con la comunidad?</li> <li>• ¿Es un maestro que se relaciona con los padres?</li> <li>• ¿Incentiva relaciones entre los estudiantes basado en el respeto y la tolerancia frente a la diversidad?</li> <li>• ¿Promueve las relaciones de amistad y compañerismo entre los alumnos? ¿Reconoce que hay algunos estudiantes que no tienen amigos y hay que generar estrategias para que las amistades se den?</li> <li>• ¿Existe dentro de la propuesta una participación de personas de la comunidad, de otros padres...?</li> <li>• ¿Cuenta en su aula con los apoyos humanos y ayudas técnicas requeridas?</li> <li>• ¿Construye sus experiencias</li> </ul>

	<p>ideas e innovaciones.</p> <p>– El docente establece relaciones con la comunidad más allá de la escuela, con los departamentos gubernamentales, los organismos y los grupos comunitarios, para mejorar la capacidad de brindar recursos y apoyos en el aula que fomenten el éxito del alumno.</p>	<p>conjuntamente con la comunidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hace parte de redes de maestros, crea o participa de redes de saberes sociales, culturales o académicos que potencian la propuesta?</li> <li>• ¿En su propuesta pedagógica promueve o facilita la construcción de redes de apoyo y de relaciones significativas?</li> <li>• ¿Promueve relaciones entre la comunidad y los estudiantes en una construcción conjunta de conocimientos?</li> <li>• ¿Promueve vínculos pedagógicos entre maestros de diferentes aulas, o vínculos de diferentes disciplinas?</li> </ul>
--	---	--

La herramienta está sustentada, como se dijo al inicio, en conocimientos basados en datos científicos (evidencia) sobre buenas prácticas, las investigaciones sobre la formación docente para la educación inclusiva y la experiencia y trabajo de los investigadores.

## EJEMPLOS DE APLICACIÓN DE LA HERRAMIENTA

A continuación se muestra un ejemplo de cómo se aplica la herramienta GIIP.

**Nombre del maestro:**

**Nombre de la práctica pedagógica:**

**Fecha de evaluación de la propuesta:**

### Análisis de la propuesta

#### Comentarios generales

Es una propuesta que parte de reconocer la interculturalidad como un referente fundamental de la realidad de los estudiantes que atiende. Se plantea un problema didáctico, derivado de las distintas maneras de aprender de los estudiantes y se busca que las estrategias sean valiosas para responder a la diversidad de sus alumnos. Plantea aprendizajes y estrategias según diversos conceptos de inteligencia. Presenta una metodología conceptual que se ve desarrollada durante todo el escrito.

Inicialmente, el texto muestra de manera clara y fluida la planeación que hizo, y posteriormente describe la implementación de las diversas acciones y estrategias que llevó a cabo para responder a las características interculturales de los estudiantes que participan en el aula.

En coherencia con lo anterior, desarrolla la evaluación de manera transversal; involucra la auto- hetero- y coevaluación. La propuesta denota esfuerzo por responder a las necesidades diversas de los estudiantes y las familias, y por lo tanto genera un repertorio creativo de estrategias pedagógicas sustentadas en el fondo de conocimiento pedagógico.

El maestro asume de forma personal, institucional y disciplinar su liderazgo, muestra en distintos momentos sus habilidades de gestión ante sus pares, el rector, y la comunidad educativa en general. En su narración se alcanza a develar la influencia de las iniciativas de desarrollo profesional que ha abordado a lo largo de su proyecto de vida.

El video es elocuente al mostrar el trabajo realizado y las habilidades en el docente, que serían difíciles de observar en el escrito, las cuales promueven prácticas efectivas para responder a los estudiantes con retos en los aprendizajes formales. Se visualiza claramente que el docente propone estrategias para remover obstáculos y facilitar la participación de estudiantes que requieren estrategias más concretas.

Visión	
<b>Observaciones del evaluador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente tiene un lenguaje inclusivo.</li> <li>2. El docente entiende la exclusión de sus estudiantes y lo manifiesta en su escrito.</li> <li>3. Al final el maestro dice que su trabajo es valioso para transformar la inequidad de la población que atiende.</li> <li>4. Expresa con claridad lo que espera lograr para sus estudiantes.</li> <li>5. Conoce a cada uno de los estudiantes y sus familias</li> <li>6. Entiende las implicaciones de los paradigmas educativos y la responsabilidad del sistema educativo en la garantía de los derechos.</li> </ol>
Liderazgo	
<b>Observaciones del evaluador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente se siente corresponsable de los logros del proyecto educativo institucional.</li> <li>2. Está comprometido en sacar adelante, con la gestión del rector, las iniciativas que favorecen a todos los estudiantes.</li> <li>3. Tiene una preocupación sobre la eficacia de sus estrategias en el aprendizaje de los alumnos.</li> <li>4. La propuesta se ha venido consolidando por algunos años y ha logrado gestionarla, conseguir apoyo y reconocimiento institucional, local o regional.</li> </ol>
Prácticas de enseñanza y plan de estudios	
<b>Observaciones del evaluador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La personalización de la enseñanza es visible en el escrito y en el video.</li> <li>2. Las estrategias de enseñanza que se muestran son inmensamente diversas, tienen en cuenta diferentes maneras de aprender e identifican formas distintas de hacerlo.</li> <li>3. En las prácticas pedagógicas se refleja el esfuerzo continuo de intentos, logros, aciertos y desaciertos por responder a las necesidades de los aprendices.</li> <li>4. Hay una planeación estructurada que responde a un plan de estudios general donde se enfatiza en el bilingüismo, pero no es</li> </ol>

	exclusivo del lenguaje.
<b>Seguimiento del avance de los alumnos</b>	
<b>Observaciones del evaluador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La motivación de los estudiantes es un aspecto importante por considerar.</li> <li>2. Se reconocen y describen procesos individualizados derivados de un seguimiento continuo al aula.</li> <li>3. Se observan maneras diversas de evaluar los logros y de comunicarlos a todos los actores involucrados en la propuesta.</li> </ol>
<b>Entorno de aprendizaje</b>	
<b>Observaciones del evaluador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los entornos del aprendizaje propuestos han sido diseñados para promover el reconocimiento de las particularidades y las diferencias de los estudiantes y de la comunidad educativa.</li> <li>2. Se generan formas de participación para todos los estudiantes.</li> <li>3. Se acepta la diversidad de reacciones a las propuestas del docente y no se censuran los errores de los alumnos durante el proceso de apropiación de las estrategias.</li> </ol>
<b>Aprendizaje profesional</b>	
<b>Observaciones del evaluador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es una práctica altamente estructurada cuya base es el conocimiento que el maestro ha adquirido a lo largo de su formación profesional.</li> <li>2. Hay transversalidad a otros conocimientos de manera sistémica y se advierte un dominio de su disciplina.</li> <li>3. Es claro que el docente indaga constantemente sobre su quehacer y sus posibilidades.</li> </ol>
<b>Relaciones</b>	
<b>Observaciones del evaluador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es un maestro que considera su propuesta de valor para otros maestros y es capaz de compartirla.</li> <li>2. Su propuesta ha sido implementada en otras escuelas de la región y hay reconocimiento de su valor.</li> <li>3. Las estrategias involucran a diversas comunidades y de diversas maneras.</li> </ol>

## CONCLUSIONES

Este estudio partió referentes conceptuales contemporáneos relacionados con la educación inclusiva con calidad, centrada en una perspectiva de atención a la diversidad, la cual ha sido promovida por organismos multilaterales como la Unesco. Adicionalmente, se fundamentó en los estudios recientes sobre indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad.

En este acumulado de evidencias se identificó un antecedente directo, la Guía de New Brunswick, que fue adoptada y adaptada para el contexto colombiano. Dicha adaptación contempló una consulta con expertos en educación inclusiva, una aplicación piloto en cuatro instituciones educativas, una confrontación con prácticas pedagógicas de maestros colombianos que han sido reconocidos como grandes maestros, y una encuesta virtual centrada en los temas de estudio.

Para la Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha es placentero entregar al país un instrumento actualizado sobre las prácticas pedagógicas inclusivas que atienden la diversidad presente en el aula, en el marco de los paradigmas educativos contemporáneos, que retoman los resultados de investigaciones base de sistemas educativos exitosos.

Además de incentivar las buenas prácticas pedagógicas de los buenos maestros, en esta oportunidad se ha querido también aportar al fortalecimiento del sistema educativo mediante la introducción de una perspectiva de inclusión y atención a la diversidad, que realmente responda a las necesidades de los estudiantes a lo largo y ancho del territorio nacional.

Este reconocimiento de la diversidad de aprendices, en un país multicultural como el nuestro es un *gran reto*, el cual hemos querido convertir en una *gran oportunidad* para transformar positivamente las prácticas pedagógicas docentes, y las organizaciones escolares.

En un contexto multicultural como el colombiano, los alumnos que ingresan a la educación tienen condiciones diversas que ameritan unas prácticas pedagógicas flexibles, pertinentes a cada contexto, y especialmente de calidad. Dicha calidad debe expresarse en el andamiaje del aula, de la enseñanza, del aprendizaje, de los procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación de los aprendices y de lo que aprenden, además de la formación inicial y continua de los docentes.

Esta expresión puede visualizarse más fácilmente con ayuda de unos indicadores de prácticas pedagógicas que favorezcan la educación inclusiva de calidad, y así lo han entendido la Fundación Compartir y La Fundación Saldarriaga Concha, que hacen eco a los actuales avances normativos y de visión que lleva a cabo el Ministerio de Educación Nacional, con su “Marco básico de política pública para la atención a la población diversa” (MEN-Empresarios por la Educación, 2013) y el de “Orientaciones educativas para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales” (MEN-OEI, 2013).

Sin lugar a dudas, la presente iniciativa también deberá impactar de manera directa los programas de formación de maestros, quienes deben exhibir unas competencias y habilidades pedagógicas derivadas no solo de su formación inicial, sino enriquecidas en programas de desarrollo profesional capaces de apuntalar procesos de aprendizaje que fomenten la educación inclusiva con atención a la diversidad.

Por eso cada vez más estamos convencidos de que son las instituciones educativas, los docentes y todo el sistema colombiano en su conjunto los que deben avanzar articuladamente hacia una visión educativa que reconozca la diversidad de estudiantes que llegan a las aulas con aspiraciones de recibir una educación de calidad.

Para el PCM este trabajo interno, acompañado por consultores internacionales y expertos colombianos, impactará positivamente cada una de sus etapas. En la convocatoria promueve que los maestros consideren una perspectiva de atención a la diversidad, donde todos y cada uno de los estudiantes deberán estar acompañados en sus fortalezas y debilidades, para que puedan navegar exitosamente en su currículo. En los formatos que deben desarrollarse promueve una mirada más detallada de las interacciones pedagógicas y el reconocimiento de los problemas y, finalmente, la posibilidad de captar los esfuerzos que se hacen para eliminar barreras de aprendizaje, y la ampliación de la participación de todos los estudiantes.

Seguiremos avanzando en nuestra convicción de que un buen maestro es aquel que promueve prácticas pedagógicas y estrategias que responden a la diversidad de sus estudiantes. Le entregamos al país esta propuesta, pero serán los maestros quienes en últimas le den sentido y la hagan suya para contribuir a la formación de mejores seres humanos, y ciudadanos comprometidos con el desarrollo integral del país.

La decisión de ambas organizaciones por posicionar un tema cuya discusión no termina, pero que está fuertemente posicionada en la agenda mundial, brinda nuevas oportunidades para transformar las instituciones educativas y mejorar el sistema educativo y por ende la calidad de la educación colombiana.

La Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha invitan a apoyar la educación inclusiva desde una perspectiva de atención a la diversidad, y esperan que su impacto beneficie las siguientes generaciones de docentes, estudiantes y comunidades educativas colombianas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- BERNAL, C. (2007). *Estado de la práctica de inclusión en discapacidad cognitiva. Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con síndrome de Down en Colombia*. Bogotá: Corporación Síndrome de Down y Fundación Fe.
- BLANCO, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. En: *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, n.º 48, 55-72. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Unesco.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: CSIE; Unesco.
- CAICEDO, L. (2013). “Políticas nacionales en educación inclusiva”. Ponencia presentada en la Cátedra de Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- CEDEÑO, F. (s. f.). *Hacia la educación inclusiva de calidad*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Poblaciones.
- COLOMBIA, CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO (2012). *Política Institucional para la Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia* (Acuerdo 036 de 21 de febrero de 2012). Recuperado el 21 de mayo de 2013 de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=46769>.
- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 21 de mayo de 2013 de <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>.
- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1991). Ley 12 de 1991, “Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989”. Recuperado el 21 de mayo de 2013 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>.
- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1992). Ley 30 de 1992 “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”. Recuperado el 21 de mayo de 2013, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf).
- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1994). Ley 115 de 1994 “Por la cual se expide la Ley General de Educación”. Recuperado el 21 de mayo de 2013 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>.
- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1994). Ley 119 de 1994 “Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se

- dictan otras disposiciones”. Recuperado de [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley\\_0119\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0119_1994.html).
- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1997). Ley 361 de 1997 “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones”. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>.
- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1997). Ley 361 de 1997 “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones”. Recuperado el 21 de mayo de 2013 de [http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/1997/ley\\_361\\_1997.php](http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/1997/ley_361_1997.php).
- COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2006). Ley 1064 de 2006 “Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación”. Recuperado de [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley\\_1064\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1064_2006.html).
- COLOMBIA, CORTE CONSTITUCIONAL, Sentencia T-063 de 2007. M. P. Humberto Antonio Sierra Porto.
- COLOMBIA, CORTE CONSTITUCIONAL, Sentencia T-025 de 2004. M. P. Manuel José Cepeda Espinosa.
- COLOMBIA, DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2004). *La integración educativa de los niños y niñas con discapacidad. Una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Bogotá: Defensoría del pueblo y Programa de seguimiento de políticas públicas en derechos humanos.
- COLOMBIA, DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2012a). *Evaluación institucional de la política nacional de discapacidad complementada con una evaluación de resultados cualitativos sobre la población con discapacidad. Informe final*. Bogotá: DNP.
- COLOMBIA, DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2012b). *Guía para la incorporación de la variable étnica y el enfoque diferencial en la formulación e implementación de planes y políticas a nivel nacional y territorial*. Bogotá: DNP.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). Resolución 2565 de 2003 “Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales”. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf).
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2007). Decreto 1373 de 2007 “Por el cual se establece una semana de receso estudiantil” Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=23889>.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2005a). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2005b). Proyecto Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva. Citado por Corporación Síndrome de Down y Fundación Fe (2007). *Estado de la práctica de inclusión en discapacidad cognitiva. Revisión del*

*estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con síndrome de Down en Colombia.*

- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Guía número 12. *Revolución educativa. Colombia aprende*. Bogotá: MEN.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). *Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”*. Índice de inclusión. Bogotá: MEN.
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (1996). Decreto 2082 de 1996 “Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>.
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (1997). Decreto 2369 de 1997 “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996”. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1203>.
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2002). Decreto 1278 de 2002 “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente”. Recuperado de [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto/2002/decreto\\_1278\\_2002.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto/2002/decreto_1278_2002.html).
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2002). Decreto 230 de 2002 “Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional”. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4684>.
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2002). Decreto 3055 de 2002. Por el cual se modifica el artículo 9º del Decreto 230 de 2002.
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2002). Decreto 1850 de 2002 “Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones”. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5556>.
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2002). Decreto 3020 de 2002 “Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones”. Presidencia de la República.
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2009). Decreto 4904 de 2009 “Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones”. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=38477>.
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2009). 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

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf).

- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2007). Decreto 3782 de 2007 “Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto-ley 1278 de 2002”. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=26894>.
- COLOMBIA, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, COMISIÓN INTERSECTORIAL PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL PARA LA PRIMERA INFANCIA. ESTRATEGIA NACIONAL DE CERO A SIEMPRE (s. f.). *Documento base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Nacional*. Recuperado el 2 de febrero de 2013 de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>.
- COLOMBIA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (2004). *Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo. Ingreso, evaluación y promoción*. Cuaderno de trabajo. Bogotá: SED.
- COLOMBIA, SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN y UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- DÍAZ, O. (2000). Contextualización de la educación especial en Iberoamérica. En: O. Díaz, S. Rojas y E. Vasco, *Cuadernos de Educación Comparada*. OEI.
- ESCOBAR, J. (2006). Evolución de la educación en Colombia durante el siglo XX. Nota editorial. Recuperado el 18 de abril de 2013 de [http://www.banrep.org/documentos/publicaciones/revista\\_bco\\_notas/2006/febrero.pdf](http://www.banrep.org/documentos/publicaciones/revista_bco_notas/2006/febrero.pdf).
- FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf).
- GÓMEZ, J. (2007). *Magnitud de la exclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- GÓMEZ, P. (2001, enero). “Comprometidos con la educación”. En: *Palabra Maestra*, año1, n.º 1, p. 2.
- GOVERNMENT’S RESPONSE to the Recommendations of: Strengthening Inclusion, Strengthening Schools . Recuperado de <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/InclusionActionPlanReport.pdf>
- GUIDO, P. (2008). *Equidad y Diversidad en Universidades Públicas de Colombia. Percepciones de las Minorías Étnicas y con Discapacidad 2006-2007*. Recuperado el 21 de mayo de 2013, de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132506\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132506_archivo.pdf)

- INICO (2009). Informe Mundial de Inclusión Internacional. Educación para Todos: Cuando se nos incluya También. Salamanca: INICO.
- JARAMILLO, L. (2013). *Antecedentes Históricos de la Educación Preescolar en Colombia*. Recuperado el 21 de marzo de 2013 de <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/AntecedentesHistoricosEducacionColombia.pdf>
- MARTÍNEZ, L. A. (2009). “Introducción”, *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares 2009*. Bogotá: Fundación Compartir.
- MORENO, M. (2007). *Políticas y concepciones en discapacidad: Un binomio por explorar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MORENO, M. (2006). Políticas y concepciones en discapacidad. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Doctorado Interfacultades en Salud Pública.
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (s. f.). ‘El sistema de tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas. Introducción a los tratados fundamentales de derechos humanos y a los órganos creados en virtud de tratados. Folleto informativo n.º 30.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI) (1990). *Declaración mundial de educación para todos y marco de acciones para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtiem – Tailandia: Unesco.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para la necesidades educativas especiales*. Salamanca – España: Unesco.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1996). *Séptima reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Informe final*. Kingston – Jamaica: Unesco.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2000). *Reunión Regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para todos*. Santo Domingo: Unesco.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba: Unesco.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago, Chile: Orealc/Unesco.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Iesalc.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1994). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. ONU.

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (1980). *Clasificación de deficiencias, discapacidades y minusvalías (CDDM)*. Ginebra: OMS.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. España: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imserso).
- ORGANIZACIÓN PARA LAS NACIONES UNIDAS (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, Francia. Recuperado el 21 de mayo de 2013, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/history.shtml>.
- PADILLA, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. En: *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, n.º 4.
- PARRA, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. En: *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (1), 139-150. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/76126/10.pdf>.
- PALABRA MAESTRA (2011, agosto). Editorial: “Inclusión educativa, un criterio esencial en el Premio Compartir al Maestro”. Año 11, n.º 28, p. 2.
- PETERS, S. (2010). *Un abordaje de educación inclusiva para todos los niños y jóvenes en el sur: esquema de un aporte proceso-resultado-contexto*. Memoria académica, repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- SARMIENTO, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Gente Nueva Editorial.
- SARMIENTO, A. (2011). *Situación de la educación en Colombia: Preescolar, básica, media y superior* (3.<sup>a</sup> ed.). Fundación Corona y otros. Recuperado el 19 de marzo de 2013, de <http://www.educacioncompromisodetodos.org/ect/images/libros/Situacion%20Educacion%20Tercera%20Edicion.pdf>.
- SARMIENTO, A; PERLA, L. y ALAM, C. (2001). *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*. Fundación Corona.
- SPENCE, C. (2009). *Vision of Hope*. Toronto: Consejo Escolar del Distrito de Toronto.
- UNESCO Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París, Francia: Unesco. Recuperado el 29 de marzo de 2009, de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). *Declaración de Hamburgo Sobre la Educación de Adultos* (18 de Julio de 1997). Recuperado el 21 de mayo de 2013, de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2001). *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A guide for Teachers*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf>.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2008). *Education for all: Global Monitoring Report*. Unesco Publications: Geneva.
- UNESCO; UNICEF; HINENI. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad*. Santiago, Chile: Unesco.
- VERDUGO, M. A. y SCHALOCK, R. L. (2010). *Últimos avances en discapacidad intelectual*.
- YARZA, A. (2007). 'Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: Una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. En: *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 173-188. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a03v13n2.pdf>.

# ANEXOS