



Proceso de inclusión en las instituciones oficiales de la ciudad de Montería, Colombia

Inclusion process in the official institutions of the city of Montería, Colombia

✉ Katherine Guerra Fernández

suarezkn07@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7402-5735>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Santander, Colombia

Artículo recibido 15 de marzo de 2022 / Arbitrado 06 de abril de 2022 / Aceptado 29 de mayo 2022 / Publicado 01 de agosto de 2022

<http://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.2i4.14>

RESUMEN

El propósito de este trabajo es describir los procesos de inclusión que se llevan a cabo en dos instituciones educativas de carácter oficial de la ciudad de Montería. La investigación se considera descriptiva con un diseño de campo, transeccional contemporáneo. La información se recolectó mediante la técnica de la encuesta a través de un instrumento escala contentiva de 51 ítems valorado por tres jueces. Los resultados muestran que en las instituciones se desarrolla un proceso de inclusión mejorable, es decir que debe ser atendido en las deficiencias que presenta el no reconocer la importancia de identificar adecuadamente las necesidades educativas especiales de los estudiantes, para el diseño de la apropiada intervención en igualdad de participación, así como la escasez de políticas de inclusión claras y pertinentes que orienten la atención integral a la población con barreras de aprendizajes.

Palabras clave:

Inclusión; decreto 1421; política; gerencia; proceso académico.

ABSTRACT

The purpose of this work is to describe the inclusion processes that are carried out in two official educational institutions in the city of Montería. The research is considered descriptive with a contemporary, transectional field design. The information was collected using the survey technique through a 51-item scale instrument evaluated by three judges. The results show that in institutions an inclusion process that can be improved is developed, that is, it must be addressed in the deficiencies presented by not recognizing the importance of adequately identifying the special educational needs of students, for the design of the appropriate intervention in equality of participation, as well as the scarcity of clear and relevant inclusion policies that guide comprehensive care for the population with learning barriers.

Keywords:

Inclusion; decree 1421; policy; management; academic process.



INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un tema que ha tomado fuerza en los últimos años como resultado de los compromisos adquiridos por los países ante la comunidad internacional, como una estrategia de desarrollo global, para dar atención igualitaria a toda la población y brindar las mismas oportunidades de participación, que permitan superar índices de pobreza y mejorar la calidad de vida de la población mundial. Así, en el caso particular de Colombia, para ofrecer igualdad educativa a todos los ciudadanos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) a lo largo de los años ha establecido una serie de decretos y leyes que buscan garantizar y priorizar la atención a la población vulnerable y en situación de discapacidad.

Actualmente, el país se encuentra en materia educativa en una fase intermedia entre un modelo de integración y un modelo de educación inclusiva, lo que implica que la normativa se haga cada vez más específica en cuanto a los direccionamientos y requisitos que establece para poder alcanzar la meta de un enfoque inclusivo en todas las escuelas del territorio nacional.

Claro está que este tipo de retos educativos se superan poco a poco, e implican no solamente el compromiso de las instituciones y el cumplimiento de la norma, sino que también deben estar acompañados de la inversión del presupuesto correspondiente que permita que las escuelas tengan las condiciones de planta física, capacitación docente y personal de apoyo específico en el área, referente al tema de educación inclusiva, para que se creen las situaciones que faciliten establecer este enfoque y brindar así las oportunidades de participación a toda la población educativa.

Es así como el Decreto 1421 de 2017, que busca dar una respuesta específica a la ley 1618 del 2013, reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y, establece la ampliación presupuestal para dar atención a esta comunidad, pero, sobre todo, define la ruta de atención educativa a los mismos, con el fin de brindar igualdad de oportunidades.

Este decreto es un apoyo a la gestión escolar, para que ésta pueda ajustarse a la adopción del enfoque inclusivo y responder a las características individuales de la población estudiantil, en donde se prioriza a aquellos estudiantes que por diferentes situaciones no tienen igualdad de participación, con el fin de que exista un restablecimiento de sus derechos, entendiendo la educación como uno de los más importantes. En ese sentido, el decreto 1421 se presenta como un enfoque inclusivo, que va más allá de las discapacidades físicas y mentales para centrarse en las diferencias individuales, donde cualquiera que requiera un acompañamiento especial en algún momento de su vida, tenga la garantía de que no exista ningún tipo de discriminación educativa.

De este modo, el enfoque inclusivo busca dejar atrás la segregación de la población con alguna discapacidad, para abrir espacio al amplio grupo de estudiantes que, en cualquier momento de su vida escolar, puedan llegar a enfrentar alguna barrera de aprendizaje, sin importar su naturaleza u origen.

Así que se entiende, que la trascendencia de la adopción del Decreto 1421 de 2017, es de alto impacto sobre las comunidades, porque abre paso paulatinamente al cierre de las brechas educativas, culturales y sociales, que se presentan en el país y que, a través de estas acciones y estrategias educativas se brinda oportunidades de igualdad y con ello, se consolidan las bases para una sociedad más justa.

Sin embargo, estas acciones han generado una serie de incógnitas y problemáticas, porque muchas escuelas no están preparadas o no cuentan con el personal capacitado para atender las necesidades

especiales de estos estudiantes. No tienen una planta física adecuada y, muchas veces por la relación docente estudiante, se hace muy difícil adoptar los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y hacer un seguimiento especial a los estudiantes en situación de discapacidad, lo cual conlleva en muchos casos a los bajos rendimientos escolares de esta población e incluso la deserción de los mismos.

Esta situación es muestra de que en Colombia los lineamientos de política pública en planes sectoriales como la educación son un diseño escueto, poco realista y carente de eficacia dado que no hay una unificación, ni seguimiento para la construcción de un plan de trabajo, lo que se evidencia al mencionar que en las instituciones educativas los profesionales encargados de orientar la inclusión realizan visitas muy esporádicas, además, cada vez que se presenta un nuevo profesional, por los artificios contractuales, muchas veces son parte de fundaciones aisladas que no se articulan con la directriz nacional, lo que hace que el proceso siempre se inicie sin que avance en la implementación de lo que establece el Decreto 1421. Así que, en muchas instituciones son los docentes los que, en su preocupación por la condición académica de esta población, diseñan estrategias por cuenta propia, pero al tener diversidad de problemáticas, para algunos casos no resultan exitosas. Esta situación se vuelve más difícil en los salones de primaria con multigrados, si se tiene en cuenta que hay docentes que trabajan con tres grados escolares en una misma aula, y que claramente tienen una limitación de tiempo para el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales, que algunas veces requieren una atención más personalizada.

La situación antes mencionada no es ajena a lo que se vive en las instituciones educativas objeto de este estudio como son: La Victoria, ubicada en el Km. 18 vía Planeta Rica, zona rural del municipio de Montería, es de carácter oficial, naturaleza mixta, cuenta con aproximadamente 350 estudiantes, distribuidos entre la sede principal y las subseces (Plaza de Hormiga, el Totumo y Calle barrida). La primera de ellas presta servicios en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, y las subseces atienden a preescolar y primaria, todos los niveles en la jornada de la mañana. Es importante resaltar que en esta unidad educativa se trabajan multigrados en primaria. En cuanto al nivel socioeconómico, se puede afirmar que los estudiantes en general pertenecen al nivel medio-bajo. La institución está localizada en una zona de alta influencia de grupos al margen de la ley, y es de conocimiento que muchos de sus estudiantes pertenecen a familias disfuncionales.

Por otro lado, se encuentra la institución liceo Guillermo Valencia, ubicada en el extremo sur de la ciudad de Montería, cerca del batallón Voltigero. Es de carácter oficial y género mixto, posee niveles de preescolar, primaria, básica secundaria y media con horarios de mañana, tarde, fin de semana y jornada única. Esta institución al estar contigua a una unidad militar, vive una permanente amenaza por la disposición de armamento y helicópteros. De igual manera, el ruido que emiten las actividades diarias del batallón dificulta el aprendizaje de los estudiantes. Cabe resaltar que muchos de sus alumnos desertan ante la propuesta de unirse a la guardia, en busca de una oportunidad rápida para resolver problemas económicos y sociales, ya que muchos de los estudiantes de la zona pertenecen a estratos económicos bajos.

Ahora bien, a pesar de ser dichas instituciones educativas una rural y la otra urbana, en ambas existen estudiantes que presentan barreras en el proceso de aprendizaje durante el desarrollo cotidiano de las actividades académicas, lo que se ve reflejado en las notas escolares que son socializadas, y sobre las cuales se reflexiona en las comisiones de evaluación. Es de resaltar también, que muchos de estos estudiantes se ven enfrentados a la repitencia y existen casos en los que han desertado del sistema educativo, ya que su bajo rendimiento académico los llena de frustración.

Además, muchas veces estos niños no tienen el apoyo requerido por parte del padre de familia, porque pertenecen a familias que no cuentan con los recursos económicos para llevarlos a consultas especializadas en la región, o darles una atención psicopedagógica, que permita un diagnóstico pertinente del tipo de discapacidad, que oriente el diseño de un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) acorde a sus necesidades especiales.

Por otra parte, la institución educativa La Victoria no cuenta con un psicorientador, psicólogo o trabajador social de planta, que apoye el trabajo con los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, aunque la Secretaría de Educación Municipal, en intentos por orientar los procesos de inclusión en las instituciones educativas rurales, ha creado programas y ha enviado en dos oportunidades profesionales, para que orienten la implementación del Decreto 1421 de 2017 en esta organización, pero al no ser constante el acompañamiento el proceso no avanza. Contrario a lo que ocurre en el colegio liceo Guillermo Valencia de la zona urbana, que a pesar de contar con los profesionales necesarios de la orientación para una mejor administración del proceso de inclusión, lamentablemente se hace un manejo deficiente, debido a que existe una carencia en la implementación de la política educativa inclusiva.

Según la guía oficial de adopción del Decreto 1421 de 2017 el MEN (2018) establece que, el proceso de inclusión debe iniciar, desde el momento en el que la familia o la persona con discapacidad, solicita el cupo en la institución educativa y continúa posterior a su ingreso. Como primera medida debe existir una identificación, esta no es más que un concepto ligado a la identidad y, según Bembibre (2010, s.p.) hace referencia al “Conjunto de rasgos o de datos que individualizan o distinguen algo o a alguien, esa es su principal función, y que por caso nos confirman que realmente alguien es quien es, o que una cosa es lo que es”. Dicho concepto, como lo menciona Navarrete (2015), permite entender mejor el proceso de construcción identitaria, donde la noción trascendental de identidad hace posible el concepto.

En este sentido, vale la pena discutir el concepto de identidad, el cual es un término que tiene sentido tanto individual como colectivamente, y hace referencia al conjunto de rasgos que lo caracterizan. Como menciona Odello (2012) el concepto de identidad se utiliza en distintos ámbitos y disciplinas, desde la sociología, y las ciencias políticas hasta la matemática y medicina. El mismo autor señala que la idea de identidad no puede ser estática, conformada por valores y elementos inmutables. Así que, en la identificación referida a personas, los valores de las características deben estar sujetos a revisión periódica con el fin de establecer si los atributos se mantienen en el tiempo.

De esta manera la identificación tiene como finalidad establecer las características que distinguen un objeto, sujeto o institución. Para Freud (1921, como se citó en Navarrete, 2015), la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro tomado como modelo. La identificación como etapa suele ser la primera fase de todo proyecto o proceso, y va orientada a establecer las necesidades u oportunidades sobre las cuales se pretende desarrollar el proceso. En este sentido, la fase de identificación incluye el diagnóstico que permitirá crear la ruta de trabajo para el éxito del proyecto que se pretende iniciar.

Es por tanto que la identificación, en el caso de la inclusión, involucra primero la recopilación de datos y una definición de la población, con el fin de definir claramente el grupo de niños/as con discapacidades o condiciones especiales y reunir información básica y esencial sobre ellos, con el objeto de poder, luego de completar las siguientes etapas incluirlos en el sistema escolar.

Es en la etapa de la identificación cuando se define el problema que se intenta resolver, para el proceso de inclusión, ésta va orientada a conocer las características individuales y el establecimiento de las necesidades educativas especiales, de este modo la identificación es una fase descriptiva, que puede entenderse como las acciones que realizan la institución y los maestros, para detectar las necesidades educativas especiales y características individuales de cada uno de los estudiantes.

Como una segunda etapa del proceso de inclusión se encuentra la inserción que para la Real Academia Española (RAE, 2020), es la acción y el efecto de insertar. Se entiende insertar como introducir algo en otra cosa. Por otro lado, Ucha (2012), asegura que a través de la palabra inserción es posible dar cuenta de la acción de conducir a un individuo dentro de un grupo, cuando este por cualquier razón aún no ha logrado ingresar en él. En este sentido, la inserción escolar hace referencia a dar la oportunidad de incorporación al sistema educativo de la población.

De este modo y como aseguran Casanova y Rodríguez (2009), la inserción representa la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular, hecho que parece muy sencillo en un primer plano, pero es de notar que para que el estudiante con discapacidad esté en el aula, primero se deben satisfacer las necesidades básicas de atención.

Lo anterior implica contar con la infraestructura adecuada, que permita, por ejemplo, la movilidad de la población con discapacidades locomotoras para que se facilite el desplazamiento de los estudiantes y estos puedan compartir con sus compañeros en todos los espacios de la institución educativa. De igual forma, exige contar con los servicios de intérpretes para la comunidad con limitaciones auditivas y visuales, que permitan que el alumno comparta su proceso educativo con los demás estudiantes oyentes, entre otros. En el sentido más profundo, la inserción puede ser entendida como una fase de la inclusión, en donde los organismos competentes, los directivos de las instituciones y los maestros crean o facilitan la producción de mecanismos, que permitan ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a los contenidos y actividades a niños y jóvenes, con necesidades educativas especiales de acuerdo a sus características y condiciones particulares.

De esta manera, la oportunidad de acceso no es solo hacia la matrícula del estudiante, no implica solamente que sea recibido en la institución, sino que tiene consigo una serie de condiciones que faciliten que el estudiante esté dentro del proceso educativo. En este sentido, la inserción también hace referencia a una adaptación del entorno pedagógico, para que el estudiante pueda acceder a cada programa que se ofrezca en la escuela.

De allí que una escuela que brinde la inserción de estudiantes en situación de discapacidad, debe ser flexible, para adaptarse a las necesidades educativas especiales de estos alumnos, adaptando el entorno educativo, y que de manera tangible e intangible brinde las condiciones necesarias, para que estos niños y jóvenes puedan pertenecer a la escuela como una fase de la inclusión educativa.

Para Herrera et al. (2002), en la inserción pueden identificarse varias variables que son el entorno social, evaluado a través del nivel socioeconómico y la cultura escolar. El entorno inmediato que hace referencia a las concepciones por parte de la familia, relacionada con las expectativas de los padres y docentes y las variables individuales.

Como lo mencionan Herrera et al. (2002, p.172), “Se conceptualiza el proceso de inserción social del adolescente como una función que articula variables individuales y factores ambientales o sociales que, organizados de manera específica permiten un desarrollo psicosocial particular”.

Otra etapa que debe ser cubierta en el proceso de inclusión es la integración, de la cual existen muchas definiciones que han cambiado a lo largo del tiempo. Al respecto, Birch (1974, como se citó en Arnáiz, 2003, p. 60), considera que una de las más significativas es la de quien la define como “la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales”.

En razón de lo antes dicho, la integración es un concepto ampliamente empleado cuando se habla de temas inclusivos, es más muchas veces se tiende a confundir integración con inclusión, muchas instituciones hablan de inclusión cuando en realidad lo que tienen implementado son procesos de integración. La gran diferencia entre integración e inclusión radica en que, en la primera, se entiende que es el alumno quien se adapta al sistema, en cambio en la inclusión es el sistema el que cambia para adaptarse al estudiante y responder a sus necesidades.

Finalmente, el proceso de inclusión necesita de la etapa de promoción que la RAE (2020) define como el conjunto de actividades cuyo objetivo es dar a conocer algo. En general, se relaciona la promoción con la ejecución de acciones que provocan que algo suceda. En este sentido, promocionar puede estimarse como la acción de movilizar al colectivo social hacia el logro de un propósito de nivel superior.

Es así, como el término promoción como programa, estará ligado a acciones que impulsan, fomentan y dinamizan la actividad de alguien, orientándose hacia el desarrollo de una acción o actividad. En este sentido, la promoción está relacionada con la formulación de políticas institucionales, que orienten los procesos y den fe del compromiso institucional por el logro del propósito establecido.

De esta manera, la situación planteada lleva a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia?, Así mismo la investigación tiene como propósito describir el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia.

MÉTODO

La investigación se considera descriptiva, al respecto Hurtado de Barrera (2010) expresa que la investigación descriptiva, es aquella que tiene como objetivo central caracterizar el evento, al establecer cómo es y cómo se manifiesta, a través de la interacción con sinergias establecidas. El diseño fue de campo transeccional contemporáneo. Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta, mediante un instrumento escala, contentiva de 51 ítems, con alternativas de respuestas: Siempre, Casi siempre, Algunas veces y Nunca; con un puntaje máximo de 3 puntos, que luego se transformaron para el análisis en una escala de 50 puntos posibles. La confiabilidad se calculó mediante el Alfa de Cronbach obteniéndose un valor de 0.878 que permite concluir que el instrumento de medición es adecuado en cuanto a su consistencia interna y por tanto arrojará resultados confiables.

En esta investigación la población la comprenden los 15 docentes que laboran en la Institución educativa Guillermo Valencia y 16 de la Victoria. Para el análisis de los datos, se utilizó la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia relativa y porcentual, y como medida de tendencia central la mediana porque los datos no corresponden a la curva normal; por lo tanto, se midieron en un nivel ordinal. Para la interpretación de los resultados se construyó un baremo de categorías, a partir de los puntajes transformados del instrumento de recolección de los datos como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Baremo de interpretación

Rango	Categorías
0 – 9,99	No se realiza
10 – 19,99	Bajo proceso
20 – 29,99	Mejorable proceso
30 – 39,99	Alto proceso
40 - 50	Muy alto proceso

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Con relación al objetivo de la investigación orientado a describir el proceso de inclusión, en los resultados que se presentan en la tabla 2, se observa una mediana de 29,08 puntos de un máximo de 50 puntos, que al ser comparados con el baremo de interpretación se ubica en la categoría de proceso mejorable; es decir, que a pesar de que las instituciones de estudio realizan o cumplen algunos aspectos referidos a la inclusión, todavía tienen falencias en otros aspectos relacionados con la misma.

Tabla 2.

Puntaje transformado proceso de inclusión

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		29,08
Mínimo		20
Máximo		38
Percentiles	25	23,86
	50	29,08
	75	32,35

Fuente: Elaboración propia. (2021)

En la tabla 3 se ahonda en la distribución de la población de estudio, con relación a las categorías del proceso de inclusión. Se observa que aproximadamente un 58% de las dos instituciones, poseen un proceso de inclusión que se considera mejorable, mientras el restante, o sea 42% tiene altos procesos de inclusión. Esto refleja que en ambas instituciones objeto de estudio, todavía falta implementar medidas que conlleven a tener adecuados procesos de inclusión.

Tabla 3.
Puntaje transformado proceso de inclusión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Mejorable proceso de inclusión	18	58,1	58,1
Alto proceso de inclusión	13	41,9	100
Total	31	100	

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al proceso de identificación en la inclusión de los estudiantes, con necesidades especiales de las instituciones educativa La Victoria y Guillermo Valencia, los resultados indican una mediana de 21,21 puntos de 50 puntos posibles, el cual se encuentra en el borde inferior de un mejorable proceso de acuerdo al baremo de interpretación, por lo que se infiere que las dos instituciones no presentan procesos de identificación adecuados, por lo que hace falta implementar acciones por parte de la institución y los maestros, que permitan detectar las necesidades educativas especiales, así como las características individuales de los estudiantes.

Para los puntajes obtenidos en la inserción del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas en estudio, se encontró una mediana de 25 puntos de 50 puntos posibles, lo que le ubica, según el baremo de interpretación, en un mejorable proceso. De igual manera, la distribución de los resultados, evidenció que una considerable parte de ellas está en bajo proceso de inserción, lo que indica que, a pesar de las acciones de las instituciones, hace falta fortalecer esta etapa del proceso a fin de crear mecanismos que permitan dar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, igual oportunidad de acceso a los contenidos y actividades educativas, de acuerdo a sus características, con lo cual se mejoraría la etapa de inserción.

De acuerdo a los resultados de la integración en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas ya mencionadas, se pudo establecer que, en comparación con las etapas anteriores, en esta hay mayor apropiación; esto lo evidencia, una mediana de 35,19 puntos de 50 posibles, lo cual según el baremo de interpretación ubica esta etapa en un alto proceso, que indica que las instituciones objeto de estudio cumplen con los pasos planteados en la inserción como requisito, y que de manera general, pese a las necesidades especiales de educación en su población, implementan acciones que permiten la integración social, reconocida esta como todas las acciones que el estudiante realiza para adaptarse al sistema escolar.

Con relación a la promoción en los procesos de inclusión, de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia, los resultados de una mediana de 29,17 puntos de 50 puntos, que se interpreta según el baremo como un mejorable proceso, indica que a pesar de que en las instituciones objeto de estudio, existan acciones referidas a iniciar o impulsar el proceso de inclusión aún falta implementar más medidas para desarrollar políticas institucionales, que orienten la inclusión y el compromiso institucional.

DISCUSIÓN

Según los resultados obtenidos y referentes al análisis global del evento proceso de inclusión, se puede afirmar que a pesar de que en ambas instituciones se estén llevando a cabo algunas acciones orientadas a implementar el enfoque inclusivo, de acuerdo al Decreto 1421 de 2017, hace falta trabajar más en la consolidación del proceso de inclusión, a través de acciones que fortalezcan cada uno de los aspectos de las etapas de dicho proceso; es decir: identificación, integración, inserción y promoción. Afirmación que se hace apoyada en los resultados de una mediana de 29,08 y que muestra que el proceso en general es mejorable.

Lo anterior refleja que estas dos instituciones realizan acciones orientadas a dar igualdad de oportunidad de participación a los estudiantes con necesidades especiales, pero muchas veces esas iniciativas no son sistemáticas y continuas, por lo que desde la gerencia educativa se debe en forma clara y organizada, establecer los lineamientos concretos para que las acciones puedan realizarse de acuerdo al contexto de la institución, para fortalecer cada una de las etapa que se ha señalado del proceso de inclusión.

Esa situación se hace más visible al confrontar los resultados con lo establecido en la norma, Decreto 1421 de 2017, que especifica las responsabilidades de los centros educativos, estableciendo que éstos deben contribuir a la identificación de los signos de alerta en el desarrollo de una posible situación de discapacidad. Del mismo modo, define la responsabilidad de reportar ante el Sistema Integrado de Matricula (Simat) a esta población estudiantil, así como la adopción del enfoque inclusivo en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), materializados en el diseño del Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) y la capacitación de los docentes.

En un mismo sentido, y de acuerdo a los resultados asociados al objetivo de precisar los procesos de la sinergia identificación, en la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia, apoyado en la mediana de 21,21, existen falencias en las valoraciones médicas que debieran ser realizadas siempre y en la necesidad de la creación de mecanismos para la identificación; como por ejemplo, la creación de rutas articuladas con los entes de salud, lo que debería ser una prioridad como pilar de la construcción del proceso inclusivo, ya que de no haber una buena identificación no se sabría a ciencia cierta qué tipo de barreras se presentan para el aprendizaje, con lo que sería imposible dar cumplimiento a la directriz nacional.

Ahora bien, teniendo en cuenta que cualquier estudiante pudiera requerir ser incluido y no solo aquellos que tienen una discapacidad física o cognitiva, sino también aquellos en los que la diversidad social tiene una influencia sobre el pleno desarrollo escolar del alumno, debe ser imperativo que la institución solicite valoraciones médicas y que a través del sistema de salud se pueda llegar al diagnóstico adecuado. En este sentido, el certificado médico que piden las instituciones como requisito de ingreso debiera tener un protocolo de exámenes médicos generales para todos los estudiantes, como visión, audición, entre otros, con el fin de poder brindar la atención necesaria para cada estudiante.

De igual manera, deben ser imperativas las valoraciones psicológicas a través de las entrevistas de ingreso realizadas por el personal pertinente, que permitan la identificación plena de las barreras de aprendizaje y establezcan los obstáculos que limitan, como la asistencia a las clases, la participación y el rendimiento de todos los educandos (Unesco, 2005). Todo esto, con el fin de facilitar el diseño de acciones de intervención que permitan superar los obstáculos previamente identificados, para poder dar igualdad

de oportunidad de acceso a los contenidos y actividades educativas.

Dentro del proceso de inclusión se destaca la sinergia de integración como una fortaleza en ambas instituciones educativas, sustentada esta afirmación en el análisis de los resultados de la mencionada sinergia, que evidencian que, en las prácticas de aula, los docentes crean espacios que promueven la participación e interacción social de los estudiantes; asimismo, desarrollan acciones y actividades que refuerzan la solidaridad y el trabajo colaborativo.

Del mismo modo el análisis de la sinergia de integración, muestra el claro compromiso de los docentes con la inclusión educativa, y evidencia que dentro del aula se escuchan las opiniones de los estudiantes, generando debates, con la utilización de diferentes formas de comunicación, el uso de variados recursos pedagógicos y la promoción de la participación, entre otros, lo cual es acorde al proceso inclusivo. Acciones destacadas por Sánchez (2013) cuando expresa que la inclusión, implica prácticas de aula que consoliden su concepto y metodologías colaborativas que permitan el tratamiento a la diversidad.

Vale la pena señalar que todas estas acciones que impactan positivamente sobre el proceso de inclusión, deben estar arraigadas a las directrices institucionales y los lineamientos nacionales establecidos por el ente rector; es decir, el Ministerio de Educación, para que el sistema se entienda y se conciba de forma integrado, lo que permitirá obtener resultados efectivos. Es, por lo tanto, que se hace necesario que el horizonte institucional involucre un enfoque inclusivo que gobierne o dirija no solo las prácticas de aula, sino también todas las actividades extracurriculares que se desarrollan en las instituciones y que deben estar acorde a una política de promoción de la inclusión en la escuela, lo que debe estar establecido en el plan institucional, abarcando también a la comunidad educativa en su globalidad.

En el caso de este estudio, los resultados que se presentan de la sinergia de promoción, destacan las falencias que tienen estas instituciones objeto de estudio, en cuanto al diseño de una política de inclusión pertinente que sea conocida por toda la comunidad educativa, y un cronograma de visitas por parte de los docentes, que de fe de la comunicación con las familias e indagación del contexto de los estudiantes con necesidades educativas especiales fuera del aula de clases. El análisis de esta sinergia lleva a reflexionar que más allá de incluir dentro de los lineamientos de las instituciones el deseo de establecer un enfoque inclusivo, es importante llevarlo a la realidad o materializarlo a través de acciones concretas y claras.

De este modo, se resalta la necesidad de establecer dentro de las instituciones educativas una política inclusiva que lidere el proceso inclusivo, y que lo defina con el fin de tener una claridad en las acciones que se deben realizar. Situación que es señalada por Moreno (2010), cuando dice que la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar, en el cambio de paradigmas y creación de políticas arraigadas que den respaldo al proceso de inclusión.

CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo general que busca describir los procesos de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las dos instituciones estudiadas, es posible concluir que a pesar de que se realizan acciones de impacto positivo orientadas hacia la inclusión de los niños, éstas no son suficientes ni efectivas, ya que aunque se cuenta con el aval del órgano rector en materia educativa, estas acciones se realizan sin la planificación ni el seguimiento administrativo necesario, por lo que requieren ser mejoradas y ajustadas a

los lineamientos institucionales.

En cuanto al primer objetivo específico que busca precisar los procesos de identificación en la inclusión, los resultados permiten concluir que en las dos instituciones educativas estudiadas se requiere mejoras en las acciones de identificación, ya que, de no estar esta primera fase del proceso de inclusión bien sustentada, habrá fallas que impactarán negativamente en todo el proceso de inclusión por falta de la información necesaria para la toma de decisión.

Con respecto al segundo objetivo específico, orientado hacia la identificación de la inserción en los procesos de inclusión, se concluye que, a pesar de realizar algunas acciones y ajustes en esa materia, ninguna de las instituciones estudiadas ofrece a los niños ni las condiciones físicas de infraestructura, ni los mecanismos administrativos y académicos que permitan darles igualdad de oportunidad de acceso a los contenidos y actividades educativas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

En relación con el tercer objetivo referido a la integración de los niños, los resultados indican que aunque en ambas instituciones objeto de estudio, se trabaja con diferentes formas de comunicación, se promociona el respeto a las opiniones diversas y a la solidaridad ante las diferencias, estas acciones son insuficientes y existen oportunidades de mejoras que vendrían dadas al arraigarlas a las directrices institucionales y los lineamientos nacionales definidos por el ente rector para el logro de una verdadera y real inclusión.

En cuanto al último objetivo que busca determinar la promoción en los procesos de inclusión, se concluye que en ambas instituciones a pesar de realizar acciones impulsadas a la promoción de la inclusión entre el personal docente y los padres de familia, se requiere no solo de la formulación de unas políticas institucionales que definan la intención de inclusión, sino que éstas deben materializarse en cambios reales y efectivos, además de seguir las directrices definidas en las normas en materia de inclusión.

REFERENCIAS

- Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe. ISBN 8497001125
- Bembibre, C. (2010). Definición de Identificación. Definición ABC. <https://www.definicionabc.com/general/identificacion.php>
- Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Madrid: La Muralla
- Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. D.O. 50340. Bogotá, Colombia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Herrera, D., Lagrou, L. y Lens, W. (2002). Inserción social en adolescentes: Un estudio sociopsicológico. *Persona*, 5, 167-190. <https://www.dialnet-InsercionSocialEnAdolescentes-2881049.pdf>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: premisas de la cultura de la investigación. Trilogía. Ciencia, tecnología y sociedad, (2). Medellín, Colombia: Instituto Tecnológico Metropolitano. Grupo de Investigación CTS.
- Ley estatutaria 1618 de 2013. Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. N° 48717. Colombia. <https://>

- www.redjurista.com/Documents/ley_1618_de_2013_congreso_de_la_republica.aspx#/
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018). Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017. Colombia: Ministerio de Educación. Nacional. [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)
- Moreno, F. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión: Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación inclusiva*, 3(2). Universidad de las Islas Baleares. <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-7.pdf>
- Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlng=es.
- Odello, M. (2012). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas de América: Canadá y México. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://books.google.com.co/books?id=07eVAFIOTCIC&pg=PT101&dq=identidad+concepto&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwi02-2Tkl7sAhVS2FkKHfULCGAQuwUwA3oECAYQBw#v=onepage&q=identidad%20concepto&f=false>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Real Academia Española. (2020). En Diccionario de la lengua española, 23.^a ed. <https://dle.rae.es/inserci%C3%B3n>
- Sánchez, C. (2013). La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia. <https://books.google.com.co/books?id=-TOEDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ucha, F. (2012). Definición de inserción. Definición ABC. <https://www.definicionabc.com/social/insercion.php>