

Transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la educación especial hacia la atención a la diversidad. Período 2002 - 2016

Luisa Fernanda Castrillón Isaza

Laura María Hincapié Álvarez

Yorladis Jaramillo Giraldo

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Maestría en Educación

Ámbito Poblaciones Vulnerables

Medellín

2017

Transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la educación especial hacia la atención a la diversidad. Período 2002 - 2016

Autoras

Luisa Fernanda Castrillón Isaza

Laura María Hincapié Álvarez

Yorladis Jaramillo Giraldo

Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación

Asesor

Jorge Iván Correa Alzate

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Maestría en Educación

Ámbito Poblaciones Vulnerables

Medellín

2017

Acta de aprobación



ACTA DE APROBACIÓN DE TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN
TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA. INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

El Consejo de Facultad Educación y Ciencias Sociales, según consta en el acta N° 07 del 20 de junio, declara aprobado el requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN correspondiente al trabajo de grado **Transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la educación especial hacia la atención a la diversidad. Período 2002 - 2016**; presentado por **Luisa Fernanda Castrillón Isaza; Laura María Hincapié Álvarez; y Yorladis Jaramillo Giraldo**; los pares asignados **Mónica María Carvajal Osorio y Martha Lucía Garzón Osorio** verificaron el cumplimiento de condiciones del informe de investigación y **Nataly Restrepo Restrepo** aprueba la socialización en acto público realizada en el "cuarto Simposio de Investigación Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social", realizada el 26 de mayo de 2017.

Para constancia, firman en Medellín a los 22 días del mes de junio de 2017


JULIO ANDRÉS GIRALDO SOTO
Decano
Facultad de Educación y Ciencias Sociales


JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO
Coordinador Programa de Maestría

Calle 78B N° 72A - 220 - A.A 011421 - Conmutador: 454 70 00 - Fax: 454 70 50
www.tdea.edu.co - tecnologico@tdea.edu.co
Medellin-Colombia



Educación sin Fronteras

Dedicatoria

Queremos dedicarle este trabajo a Dios que nos ha dado toda la fuerza, energía y resistencia para culminar nuestra investigación.

A nuestras madres, vivas y ausentes, a nuestros esposos que con su paciencia y cooperación hicieron posible uno de los sueños que anhelamos instar como proyecto de vida.

A nuestras hijas y ese capullo maravilloso Valeria, germinado durante todo el proceso, a las cuales se les redujo tiempo preciado para sus cuidados y arrullos.

A Nuestro asesor Jorge Iván Correa Alzate que con sus conocimientos y experiencia orientó nuestra investigación, guiándonos por el mejor camino.

A Nuestro equipo de trabajo que logró estructurarse no solo desde el proyecto en común sino desde su calidez humana.

Agradecimientos

A la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar por su disposición y por permitir realizar la investigación, con la cual se pudo conocer a profundidad como fue el proceso por el cual debió pasar para transformarse y ser reconocida como una institución de vocación inclusiva.

A su director, coordinadores y docentes por la disposición y la calidad humana, posibilitaron el avance de la investigación, brindándonos toda la información necesaria para culminarla con éxito.

Al Tecnológico de Antioquia por permitirnos crecer en nuestro proceso formativo, brindarnos todas las herramientas y los apoyos necesarios para avanzar y profundizar asertivamente en la investigación.

Tabla de contenido

Acta de aprobación.....	iii
-------------------------	-----



ACTA DE APROBACIÓN DE TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA. INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

El Consejo de Facultad Educación y Ciencias Sociales, según consta en el acta N° 07 del 20 de junio, declara aprobado el requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN correspondiente al trabajo de grado **Transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la educación especial hacia la atención a la diversidad. Período 2002 - 2016**; presentado por **Luisa Fernanda Castrillón Isaza; Laura María Hincapié Álvarez; y Yorladis Jaramillo Giraldo**; los pares asignados **Mónica María Carvajal Osorio y Martha Lucía Garzón Osorio** verificaron el cumplimiento de condiciones del informe de investigación y **Nataly Restrepo Restrepo** aprueba la socialización en acto público realizada en el “cuarto Simposio de Investigación Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social”, realizada el 26 de mayo de 2017.

Para constancia, firman en Medellín a los 22 días del mes de junio de 2017


JULIO ANDRÉS GIRALDO SOTO
Decano
Facultad de Educación y Ciencias Sociales


JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO
Coordinador Programa de Maestría

Calle 78B N° 72A - 220 - A.A 011421 - Conmutador: 454 70 00 - Fax: 454 70 50
www.tdea.edu.co - tecnologico@tdea.edu.co
Medellin-Colombia



Educación sin Fronteras

Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos.....	v
Resumen	x
Abstract.....	x
Presentación.....	xii
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Constantes en los antecedentes:	8
1.2.1 Enfoque de integración	8
1.2.2 Enfoque de inclusión	9
1.2.3 Atención a la diversidad	9
1.3 Formulación del problema	10
1.4 Objetivos.....	13
1.4.1 Objetivo general.....	13
1.4.2 Objetivos específicos:	13
1.5 Justificación	14
2. REFERENTE CONCEPTUAL.....	16
2.1 Marco legal	16
2.2 Marco Teórico referencial.....	20
2.2.1 Transformación educativa.....	21
2.2.2 Modalidad de Educación Especial	23
2.2.2 Enfoque de Integración	26
2.2.3 Enfoque de Inclusión.....	32
2.2.3.1 Proceso: diseño pedagógico (curricular)	35
2.2.3.1.1 Componente: El plan de estudios.....	35
2.2.3.1.2 Componente: El enfoque metodológico.	36
2.2.4 Enfoque de Atención a la Diversidad.....	39
3. DISEÑO METODOLÓGICO	43
3.1 Fundamentación de la entrevista Semiestructurada.....	47
4. RESULTADOS	50
4.1 Resultados de Alta significación.....	52
4.1.1 Re significación de la propuesta educativa:	52

4.1.2 Capacitación a la comunidad educativa	53
4.1.2. Modificaciones físicas y curriculares:.....	55
4.1.3 Evaluación:.....	56
4.1.4 Modelo pedagógico	58
4.1.5 Fusión de instituciones	59
4.2 Resultados de mediana significación	60
4.2.1 Reconocimiento a los logros de los estudiantes:	60
4.2.2 Población objeto de la atención educativa	61
4.2.3 Educación por competencia	62
4.2.4 Planeación curricular.....	64
4.2.5 Aceptación de la comunidad	66
4.2.6 Sistema de apoyos Pedagógicos:	67
4.3 Resultados de baja significación.....	68
4.3.1 Enfoques de atención educativa a poblaciones	68
4.3.2 Currículo:	70
4.3.3 Discurso político	72
4.4 Categorías emergentes	74
4.4.1 Representaciones sociales	75
4.4.2 Participación.....	76
4.5 Resultados que explican el proceso de transformación institucional.....	78
5. DISCUSIÓN.....	92
6. CONCLUSIONES.....	98
7. PROYECCIÓN.....	102
Referencias	102
Anexos	110
Anexo 1 Instrumento Entrevista Semi-estructurada	110
Anexo 2 Cronograma de recolección y transformación de la información	110
Anexo 3 Carta de autorización para iniciar el proceso investigativo.....	112
Anexo 4 consentimiento informado entrevista semiestructurada	114

Listas Especiales

Tablas

Tabla 1 Instrumento para la recolección de la información	45
Tabla 2 Categorías teóricas y unidades de análisis.....	46
Tabla 3 Criterios de confiabilidad del instrumento	47
Tabla 4 Plan para la recolección de la información.....	48
Tabla 5 Plan de análisis de la entrevista semiestructurada.....	48
Tabla 6 Criterios éticos de los investigadores	49
Tabla 7 Rangos de los hallazgos según frecuencia.....	51
Tabla 8 Categoría de modelo educativo	80
Tabla 9 Categoría de reconocimiento.....	88

Imágenes

Imagen 1 proceso de aprendizaje.....	63
--------------------------------------	----

Resumen

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar de la ciudad de Medellín para analizar qué y cómo fue su proceso de transformación educativa desde la educación especial hacia la atención a la diversidad en el periodo 2002 - 2016. En su momento, con la implementación del decreto 2082 de 1996, se generaron una serie de tensiones acerca de cómo lograr una transformación centrada en la atención a la diversidad, coherente con una educación para todos y así, abolir la discriminación y exclusión de estudiantes con discapacidad, que antes de la Ley General de Educación de 1994 hacían parte de la educación especial. La metodología que se empleó para comprender dicha transformación, correspondió al estudio de caso, donde se recogió información a través del instrumento entrevista semiestructurada aplicada a cuatro (4) docentes de la institución y se obtuvieron como resultados tres (3) categorías, dos (2) de ellas correspondientes a reconocimiento y modelo de gestión escolar. Finalmente se concluyó que la transformación de la Institución Educativa se realizó por exigencia de ley, coherente con las políticas Educativas del momento; sin embargo, el discurso político que soportó la transformación no es el predominante en la comunidad Educativa y se identificó que la Institución Educativa se encuentra actualmente en el enfoque de inclusión.

Palabras clave: Educación especial, Exclusión social, Cambio organizacional, Diversificación de la educación, Atención, Gestión educacional.

Abstract

The research is carried out at the Presbítero Juan J. Escobar, Educational Institution in Medellin city, to analyze what and how was the process of educational transformation from special education to attention to diversity between the years 2002 and 2016. Initially with the implementation of decree 2082 of 1996, a series of tensions were generated about how to achieve a transformation focused on the attention to diversity, coherent with offering an education for everyone, this abolish the discrimination and exclusion of students with disabilities, that before the General Law of Education of 1994 were part of special education. The methodology used to understand this transformation was the case study; where information was collected through the of semi-structured interview instrument, applied to

four (4) teachers of the institution; and the results had thrown three (3) categories, two (2) of them, corresponding to the recognition and model of school management. Finally it was concluded that the transformation of the educational institution was carried out by law, coherent with the educational policies of the moment; however, the political discourse that supported it was of low presence in the educational community and was identified that educational institution is located the inclusion.

Key words: Special education, Social exclusion, Organizational change, Diversification of education, Attention, Educational management.

Presentación

El proceso investigativo se llevó a cabo en la Institución educativa Presbítero Juan J. Escobar del corregimiento de San Cristóbal de la ciudad de Medellín, en la cual se encontró que para el año 2002 la población estudiantil estaba en situación de vulnerabilidad; caracterizada por varios aspectos; en lo personal por dificultades físicas y de aprendizaje; en lo social por los bajos recursos económicos; en lo institucional por la insuficiente inversión en infraestructura, recursos humanos, apoyo didáctico y pedagógico que repercutían en el acceso a los servicios educativos, además, tensiones generadas por las políticas de cobertura y calidad, nula comprensión de los enfoques de integración, inclusión y atención a la diversidad, lo que condujo un modelo educativo desarticulado y con bajo impacto en el logro de los estudiantes; de tal manera, obligó a la institución a realizar una resignificación de la propuesta educativa amparada bajo el mandato de ley del decreto 2082 de 1996.

La investigación se ubicó en los tópicos de capacidad y equidad de la línea de investigación equidad y desarrollo humano de la maestría, debido a que luego del proceso de transformación que vivió la Institución educativa Presbítero Juan J. Escobar, se reconoció en ella la capacidad de desarrollar las diversas potencialidades de los estudiantes, a la vez que trató de brindarles una igualdad de oportunidades equiparando las condiciones educativas al darle a cada quien lo que le correspondía a través de la flexibilidad curricular.

La investigación fue organizada en 6 capítulos, de la siguiente manera:

1. Planteamiento del problema: en este apartado se enmarcaron los antecedentes investigativos y sus constantes que sirvieron como fuente para formular el problema de investigación; los objetivos tanto general como específicos que sirvieron para guiar el proyecto y por último la justificación sobre la necesidad de realizar la investigación y el aporte que dejaría al campo educativo.
2. Referente conceptual: conformado por el marco legal y teórico-referencial, mostrando la normativa que se desligó para atender a la diversidad y los autores necesarios para comprender conceptualmente cada uno de los enfoques educativos.
3. Diseño metodológico: explica el paradigma en el cual se soportó la investigación, la metodología se empleó para avanzar en esta y la técnica e instrumentos necesarios para la recolección de la información.

4. Resultados: se muestran los hallazgos, resultados y categorías que dieron respuesta a los objetivos de la investigación.

5. Discusión: se explicaron las tensiones encontradas en los resultados, algunos temas para debatir y el alcance que tuvo la investigación y se propuso puntos de partida para futuras investigaciones.

6. Conclusiones: se reconocieron los elementos transversales de la investigación y que fueron asuntos relevantes para hacer un aporte al campo educativo e investigativo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

La investigación de Arnaiz y Azorin (2014), Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión, de España; contribuyó a la fundamentación del problema a partir de valorar las necesidades que presentaron las escuelas desde un enfoque inclusivo y estableció, a posteriori líneas de actuación y mejora con las que se pudieran atender adecuadamente a la diversidad. Complementó el proyecto de investigación; desde las principales carencias que afloraron en las actuaciones de refuerzo y de ampliación educativa, en la coordinación del profesorado regular y el de apoyo y en el respeto a los diferentes ritmos de los discentes.

Por otra parte, en la autoevaluación de las escuelas y a la identificación de las fortalezas y de las debilidades, se concretó que existían más debilidades que fortalezas en lo que respecta a la atención a la diversidad del alumnado en cuatro centros educativos, lo que denotó la necesidad de emprender proyectos de mejora que posibilitaran un cambio hacia prácticas educativas más inclusivas.

La investigación de Florian (2014), La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?, de Chile; para la fundamentación del problema se expresó la necesidad de re imaginar el rol de los estudiantes con discapacidad; así mismo que el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos es una cuestión de derechos, e implicó desafiar la idea de muchos maestros que las capacidades de aprendizaje son inmutables; igualmente resaltó que la pedagogía inclusiva es un enfoque que trasciende los conceptos de educación especial y regular. Los aportes metodológicos para la investigación se relacionaron con el enfoque cualitativo, el diseño de estudio de caso y el tipo de instrumento utilizado, donde se contó con la interpretación que los docentes dan a los procesos de integración e inclusión educativa. Por otro lado, se evidenció que sólo se habla de educación especial y no trasciende hacia la inclusión, a pesar que en la investigación se cuestiona sobre un nuevo comienzo y el interés de propender por una educación inclusiva; aún no se conocía cómo las personas con discapacidad, alcanzarían a recibir los apoyos necesarios dentro de los sistemas educativos generales, para evitar esos problemas, se

necesitaban nuevas formas de trabajo en la educación especial que debían emprenderse a pesar de las barreras políticas que seguían vigentes.

Ramos (2013), Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? De Chile, los aportes fueron, el aumento considerable de la cantidad de estudiantes matriculados en proyectos de integración escolar, se generaron decretos para poblaciones con déficit específicos, el estancamiento del modelo de educación especial ocurrió porque el sistema educativo imperante en el país de Chile no lograba que población con discapacidad alcanzara los niveles de aprendizaje esperados, que estaban basados en las competencias; por tanto, la visión inclusiva de la educación se quedó relegada a un terreno teórico, donde los planteamientos de una educación para todos y todas aún debía ser abordada en los diálogos entre la política y la educación. El sistema escolar no logró modificar sus expectativas ni su orientación práctica hacia un modelo inclusivo de educación.

Como aporte metodológico se encontró que realizaron análisis documental, lo que permitió hacer interpretación de información sobre las características del sistema educativo chileno. Por último, se encontró que el escenario educativo era contradictorio porque no se asumieron los desafíos establecidos por las diferentes convenciones internacionales, por el contrario, se prolongaron y se hizo mayor énfasis en el enfoque de integración.

Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. Argentina, las propuestas educativas en Argentina se vieron favorecidas por las políticas públicas. El sistema educativo fue el responsable de la construcción de la inclusión educativa, por lo tanto, separó la inclusión educativa y la educación especial; la primera respondió a las diferentes necesidades de los alumnos y la segunda se encargó de la educación de la población con discapacidad. En lo metodológico fue un análisis documental, que permitió interpretar los avances y futuros caminos por recorrer en cuanto a las propuestas educativas de calidad. Por otro lado, se encontró que la educación sigue siendo segregadora.

Navarro, D. y Espino, M (2012) Inclusión Educativa, ¿Es posible? España. Se encontró que las dificultades que experimenta el alumnado diverso en las instituciones fue

el resultado del modo de organización, las metodologías y estrategias de enseñanza empleadas; la escuela necesitaba reformarse y reformular sus estrategias y herramientas pedagógicas para dar respuesta positiva y real a la diversidad del alumnado, así como, una oportunidad para alcanzar el aprendizaje. Se requirió que la educación inclusiva reestructurara las escuelas según las necesidades de todos los alumnos ya que, según los autores, el problema no era de los alumnos sino del sistema educativo y de las escuelas que eran incapaces de proveerles una adecuada oferta de actividades adaptadas a sus capacidades y motivaciones. El artículo se basó en el enfoque histórico hermenéutico donde se buscó interpretar la manera como algunas instituciones educativas adoptaron el enfoque de inclusión; qué y cómo alcanzaron los cambios, que tuvieron que ver con: las concepciones de la educación y los alumnos, creación de un programa de eficacia escolar, creación de un grupo coordinador que analizará los diferentes aspectos del centro educativo e identificara las dificultades para posteriormente diseñar un plan de trabajo; por otro lado se encontró que para lograr un cambio la institución educativa debía captar los recursos externos e internos pero no hace referencia a qué tipo de recursos.

Escarbajal, A. Mirete, A. Maquilón, J. Izquierdo, T. López, J. Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva España, se encontró que la inclusión es un proceso de reestructuración escolar, de cambio, que llevó su tiempo y que España tenía una responsabilidad inclusiva histórica que debió solucionar. Por eso los autores compartieron la propuesta que iba en la línea de construir una escuela inclusiva. En el desarrollo de las teorías y prácticas educativas se distinguió entre integración e inclusión, donde se encontró que la finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de integración. Se hizo un análisis teórico relacionado con el reto de construir una escuela inclusiva, que tuviera como filosofía teórica y prioridad práctica, la normalización de la diversidad y la creación de una escuela para todos, y como beneficio se halló que debía de buscar si el problema de los déficits educativos estaba en los condicionamientos sociopolíticos y profesionales a la hora de generar una educación inclusiva. Ya que según Lledó y Arnaiz (2010). *“Para que esta verdaderamente exista, debe de partir de los planes de formación docente, los cuales (...) presentan grandes carencias ya que no se está dando cobertura a las necesidades del profesorado de los centros de la educación obligatoria”*. (citado en Escarbajal et al, 2012, p.142)

Parra, C. (2011), Educación Inclusiva: Un Modelo De Diversidad Humana. Colombia se analizó a partir de la segregación de las personas con discapacidad, lo pertinente que fue iniciar un nuevo modelo de la educación especial hacia los enfoques de integración e inclusión, lo necesarias que habian sido algunas transformaciones, como haber superado el modelo asistencialista, es decir, se propusieron oportunidades equitativas de avance y desarrollo; se respetaban las diferencias, así mismo promovieron el concepto de NEE a través de la aceptación de las persona, En cuanto a los aportes metodológicos, se encontró que ésta fue de análisis documental, en el cual se desarrollaron a partir de “Revisión de la legislación colombiana para la implementación de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*”, desarrolló el concepto de educación inclusiva: Su evolución histórica, su consagración internacional, La conceptualización y características del modelo mismo. Como beneficio se hizo énfasis en las reuniones que se dieron para implementar las políticas de integración e inclusión, pero no se mencionaron los decretos y leyes que se implementaron desde la educación especial hacia los enfoques de integración e inclusión.

De León, N. (2010) De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva el caso del instituto Herbert. México. Según la investigación en la modalidad de educación especial, se encontró que se basaba en una atención segregadora, pues sólo estaba dirigida a personas con necesidades educativas especiales, básicamente asociadas a situaciones de discapacidad. En consecuencia, la problemática abordada fue en torno a la permanencia de la educación especial como modalidad del sistema educativo general, por lo tanto, se crearon escuelas de educación especial, tanto en el sector público como privado, para responder a las necesidades educativas de las personas diferentes como otra alterativa de atención, pero que no pudo dar los resultados esperados, pues no sólo se trataba de brindar educación sino de reconocer la diversidad, asunto en el cual todavía se encontraba segregación y discriminación.

Por otro lado, en México se implementó la integración educativa para que el alumnado diferente se insertara a las escuelas de educación regular, lo que desató una tendencia a diagnosticar a aquellos alumnos que no tenían un buen rendimiento escolar y se crearon

un sinnúmero de estrategias para hacer que alcanzaran el nivel del resto del alumnado, el problema fue que el modelo educativo era homogenizante, además se centraba en las deficiencias, dejando de lado el contexto, lo cual generó desconfianza en los padres de familia que le apostaron a la integración, pero que finalmente debieron regresar a las instituciones de educación especial porque era evidente que no había buenas condiciones para la inserción de dicho alumnado a la educación regular.

La escuela se enfrentaba al reto de formar alumnado diverso y debía tener la voluntad y la actitud de aprender y superar favorablemente ese reto, que consistía en integrar a todos los niños y niñas en condición de discapacidad mediante el uso de materiales didácticos que favoreciera el aprendizaje, al igual que la capacitación docente e implementación de estrategias pedagógicas que beneficiaran la atención educativa a dicha población. Por lo tanto, las personas que trabajaban en las instituciones debían promover la transición a un proceso educativo general y no separado.

Como aportes metodológicos para la investigación, se encontró que era de carácter cualitativo, a través de estudio de caso. Se indagó sobre el contexto institucional, su funcionamiento y su experiencia educativa para detectar los cambios y mejoras que había alcanzado el instituto Herbert.

En uno de los objetivos se ofrecían alternativas y propuestas de trabajo para lograr la educación inclusiva, pero en los alcances de la investigación no se encontró registro de haberse llevado a cabo, ya que la tendencia fue sólo descriptiva.

Araque, N y Barrio, J. (2010) Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos Inclusivos. España. Se encontró en la investigación que, aunque el concepto de integración escolar había representado un gran avance para la educación especial, se reconoció que se puso en práctica de manera restrictiva, porque no era el alumno el que debía integrarse adaptándose al centro educativo; sino por el contrario, tanto las instituciones como el sistema educativo en conjunto, debían “*entrar en un proceso de transformación profunda*” para que pudieran hacer posible una escuela para todos. Así mismo, evolucionar hacia modelos de escolarización más equitativos en relación a la atención a la diversidad del alumnado, donde la equidad consistía en considerar las necesidades educativas de todos los alumnos por igual. Finalmente se concluyó que la

educación especial necesitaba una atención especial dentro de las aulas con una educación inclusiva, la cual permitía a los alumnos con necesidades educativas especiales estar dentro del sistema educativo en igualdad de condiciones, evitando la exclusión; así como, cambiando la organización de las instituciones educativas para que se pudieran aplicar prácticas educativas inclusivas de forma efectiva.

Por otro lado, se destacó la metodología cualitativa desde una perspectiva fenomenológica, cuyo eje central fue el principio de atención a la diversidad analizado en el proyecto educativo y curricular del centro educativo; además se consideró que en España, bastantes alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales, o los llamados “*alumnos de integración*”, experimentaron situaciones discriminatorias o segregadoras por lo que se reestructuraron los sistemas separados de la educación general y la educación especial en un sistema unitario, en el que, de acuerdo con distintas variantes, algunos o todos los alumnos con necesidades educativas especiales se integraron en las aulas de educación general a tiempo completo.

González, M. (2008) diversidad e inclusión Educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. España. En los aportes para la fundamentación del problema se resaltó el interés por el fenómeno de la diversidad y sus implicaciones, en los planos social, político y económico, específicamente en el educativo y escolar; en lo que respecta al currículo y enseñanza a desarrollar en las escuelas, y en los aspectos y dinámicas organizativas. Se concebía de manera general, reclamar una visión amplia y comprensiva de la diversidad, en sus múltiples vertientes. La inclusión, como propósito escolar alcanzaba a todos los alumnos, que conllevaba a no excluir a nadie de la formación a la que tenía derecho por razones de justicia y democracia. En el currículo escolar formal, era evidente la homogeneización, la cual podía servir a unos alumnos, pero representaba para otros un obstáculo importante.

Como aportes se encontró que se hizo análisis, reflexión y cuestionamiento sobre lo que acontecía en el centro escolar, en qué medida estaba contribuyendo o dificultando una respuesta coherente a la diversidad y que actuaciones de mejora se podrían emprender sobre el particular. Como vacíos se encontró “el centro escolar, (...) a través de sus estructuras, sus relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiquetaba y determinaba quiénes eran

alumnos “normales” y quienes “diversos”, el que les planteaba unas demandas y exigencias, les brindaba o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los situaba en una cultura escolar más o menos inclusiva.

El texto abordaba que la responsabilidad no podía caer sólo sobre el cargo directivo, surgió el interrogante, ¿por qué se argumentaba que los centros escolares eran los responsables de las etiquetas que se le daban a los alumnos con NEE?, si de estas también hacían parte la sociedad en general, es decir, no sólo los que trabajaban al interior de las I.E sino de la sociedad que no hace parte de la comunidad educativa (comunidad externa). Los argumentos eran contradictorios y no se logró entender que es lo que se deseaba plantear; si eran culpables los centros de la segregación o era la comunidad en general.

Soto, N. (2007) La atención Educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con NEE: una mirada desde la integración y desde la inclusión. Colombia. Fue una investigación que se realizó en 5 instituciones, que, por conclusiones de la autora, eran integradoras e incluyentes, pero seguían basadas en el déficit de la población y aunque algunas se encontraban en un enfoque educativo de inclusión, los avances en la comprensión del otro como otro, eran pocos y las prácticas educativas seguían centradas en la necesidad y no en la potencialidad. Por lo tanto; resaltaba la necesidad de transformaciones en el sistema educativo, donde las instituciones debían apropiarse las reformas, leyes e intereses internacionales que hacían que los lenguajes cambiaran al igual que las prácticas educativas para responder a la diversidad de los estudiantes; así mismo, se debía cambiar el discurso tanto ético, político y cultural; en cuanto a lo ético era necesario entender las máximas moralidades de igualdad y libertad, desde lo político se requería comprender al sujeto como sujeto de derechos y en lo cultural era necesario que esta fuese incluyente y reconociera al otro como diferente, donde este era un valor agregado y no una dificultad. Por último, se expresaba que para darle reconocimiento a estas nuevas subjetividades era necesaria la construcción de nuevos espacios donde fuesen emergiendo las aulas multi-graduales, de apoyo, integraciones parciales, mixtas, e inclusión total; porque en la inclusión, la escuela debía ser para todos y las prácticas que históricamente se habían realizado se debían transformar para poder responder a la diversidad de los estudiantes.

En el aporte metodológico la investigación era de tipo cualitativo y se empleó la técnica de entrevista, en ella se tuvo en cuenta a los directivos y docentes de la Institución; la categoría de análisis central fue el proceso de atención educativa brindada a población considerada con NEE.

En cuanto a los vacíos que se hallaron, se referían que dentro de las instituciones investigadas no se evidenciaban los enfoques de integración e inclusión como una práctica educativa, sólo se mencionaba lo que se espera de ellas para lograr una educación donde prevalecieran estos dos enfoques.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio Educativa a estudiantes con necesidades Educativas especiales. Colombia. En esta guía se encontró que en nuestro país, la igualdad de oportunidades, podía hacerse mediante la construcción y puesta en marcha de la “*Política Pública para las NEE*” con participación familiar, social e igualdad de oportunidades; la política educativa orientada desde un marco de atención a la diversidad, se expresaba en principios, cimentados en términos de respeto a los derechos fundamentales del ser humano y el reconocimiento a los derechos sociales, económicos, culturales y del ambiente que se habían consagrado en la Constitución. Fue un análisis documental que estudiaba cómo operaba la política pública y Educativa para la atención de población con NEE en la prestación del servicio educativo, por lo cual se pudieron extraer fundamentos teóricos que aportaran al marco conceptual. Se enunciaba que la sociedad plural en la que vivimos nos presentaba muchos retos, pero sin duda el mayor de ellos era profundizar en el proyecto democrático de cada país, lo cual representaba un tema que quedaba abierto para profundizar en él.

1.2 Constantes en los antecedentes:

En este apartado se dieron a conocer los tres enfoques que transversaron el objetivo general de la investigación

1.2.1 Enfoque de integración

- Se requería superar el modelo asistencialista para lograr procesos educativos de las personas con (NEE) y lograr con esto respetar la individualidad en función de las

necesidades, características e intereses. Para facilitar el desarrollo social, educativo y emocional de las personas con discapacidad (Parra 2011).

- La igualdad de oportunidades, podía hacerse mediante la construcción y puesta en marcha de la “Política Pública para las NEE. (MEN. Bogotá, 2006).
- Araque y Barrio (2010) se requería de una reestructuración de “*los sistemas separados de la educación general y la educación especial en un sistema unitario*”. Se considera que muchos alumnos con NEE, “*experimentan situaciones discriminatorias o segregadoras*”

1.2.2 Enfoque de inclusión

- Una de las dificultades se registraba en las perspectivas que tenían los docentes frente a la inclusión. (de León, 2010).

- Se hacía necesario disipar los prejuicios y mirar la inclusión como una posibilidad, que permitiera a los estudiantes asistir a las escuelas y lograr con esto el reconocimiento de nuevas subjetividades. Por lo tanto, se requería de la creación de nuevos espacios en los que emergieran aulas multi-graduales, de apoyo, integraciones parciales, mixtas, e inclusión total. No como un cambio operativo sino como la construcción de nuevas miradas a los sujetos. (Soto, 2007).

- El proceso de apoyo que promocionaba el enfoque de inclusión tenía en cuenta las diversas características y necesidades de cada estudiante. (Florian, 2014).

- La visión inclusiva de la educación se quedó relegada a un terreno teórico.

- La población con discapacidad no lograba alcanzar los niveles de aprendizaje esperados que estaban basados en las competencias. (Ramos, 2013)

- A nivel educativo se evidenciaba carencia de interés de los educandos. (Escarbajal, et al, 2012).

- El currículo escolar formal podía servir a unos alumnos, pero representar para otros un obstáculo importante. (González, 2008).

1.2.3 Atención a la diversidad

- Aun no se lograba comprender la diversidad de los estudiantes, lo cual demostraba que la mirada hacia el otro seguía llena de prejuicios y eran considerados como deficientes. (Soto, 2007).

- La escuela necesitaba reformarse y reformular sus estrategias y herramientas pedagógicas donde se tuviese en cuenta la diversidad individual del alumno. (Navarro y Espino. 2012).
- La educación como opción transformadora de la sociedad, se convirtió muchas veces en instrumento reproductor, acentuando las situaciones de desventaja. (Blanco, 2006).
- Se requería establecer líneas de mejora con las que se pudiesen atender adecuadamente a la diversidad del alumnado. Entre las que se encontraban: trabajo por competencias básicas, (...) mejoras en la evaluación (mayor flexibilización para los diferentes niveles de concreción curricular), (...) favorecer una relación más cercana de las familias con los centros educativos, (...) implantación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una metodología de trabajo cooperativo (Arnaiz y Azorín, 2014).

1.3 Formulación del problema

En Colombia el decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamentó la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, marcó un cambio significativo en la educación a dicha población, pues estaba a cargo exclusivo de instituciones de educación especial que funcionaban de manera paralela a la educación regular. Según el artículo 17 debían aplicar unas reglas para atender a los requerimientos de su integración social y académica como lo fueron; la adecuación inmediata de las instituciones que tuvieran las condiciones para brindar una oferta educativa a todo tipo de educandos con el ajuste al proyecto educativo institucional; las instituciones educativas que atendían a una población que mayoritariamente poseía severas limitaciones, podía suscribir convenios con establecimientos educativos de educación formal, igualmente, debían proceder a la modificación del proyecto educativo institucional, además, las instituciones que optaran por no realizar convenios, debían diseñar un programa que les permitiera prestar un servicio de educación no formal o un servicio de educación informal, el cual se presentaba a la secretaría de educación para su aprobación; dichos cambios no debían superar el 8 de febrero del año 2000. Desde esa disposición legal, en el corregimiento de San Cristóbal de la ciudad de Medellín, tres instituciones que funcionaban de manera independiente, optaron por acogerse a la ley estableciendo un convenio educativo.

En la época en que se reglamenta el decreto, las tres instituciones brindaban atención educativa según las necesidades particulares de la población, de tal manera se encontraba el colegio integrado de San Cristóbal que atendía a la población con limitaciones o discapacidad, la escuela primaria Nepomuceno morales que sólo atendía el nivel de básica primaria y cuya población en gran parte era de estrato socioeconómico bajo y la tercera institución, el colegio Juan J. Escobar donde se encontraba el bachillerato y que brindaba atención a población estudiantil de estrato socioeconómico medio alto, con mayores posibilidades de tener una continuidad educativa.

Por lo tanto, para acatar el decreto dichas instituciones realizaron el convenio y se inicia lo que ellas denominaron la fisión, proceso que se emprende en el año 2002, luego de varias advertencias y llamados de atención por parte de la secretaría de educación quien solicitó que se iniciara con la atención educativa a la población con limitaciones según estaba dispuesto en la ley, pero que sólo se emprende en ese año, generando una problemática social, porque debían pensar en la manera de cómo brindar atención educativa a una población que a partir de ese momento estaba marcada por la diversidad, lo que genera expectativas, temores y una serie de situaciones que marcaron la transformación de la institución educativa, la cual inicia con el tránsito de la modalidad de educación especial al enfoque de integración para la población en situación de discapacidad; hecho que desencadenó tensiones entre la I.E y la comunidad poniendo en situación de vulnerabilidad a la población estudiantil, que se encontraba en riesgo de no continuar con su proceso de formación y en consecuencia, sin la posibilidad de acceder al derecho a la educación.

Por su parte la I.E se encontraba en un dilema, ya que desconocía la manera en qué debía apoderarse del proceso de transformación educativa para posibilitar la equiparación de oportunidades a los estudiantes que se encontraban en condiciones de segregación por la forma como estaba concebido el sistema educativo, con la educación especial y la formal como estructuras paralelas que debían trascender a dar a cada quien lo que necesitaba en su proceso de aprendizaje y así atender a la diversidad de estudiantes.

Por tanto, la problemática que se abordó desde la investigación, se centró en analizar qué y cómo ha sido el proceso de transformación de la I.E para lograr la atención a la diversidad y se encontró en el punto de partida de la investigación, que es de carácter oficial con

vocación inclusiva que estableció en su misión ser abierta a la diversidad poblacional, con un currículo flexible que fomentaba los valores sociales y pretendía desarrollar habilidades y destrezas para formar ciudadanos competentes en el ser, el saber y el hacer, desde lo científico e investigativo en cada área del conocimiento; con un modelo pedagógico holístico que trabaja las 9 dimensiones del ser humano que son: cognitiva, comunicativa, emocional, social, ética, estética, corporal, laboral y la espiritual, en esta descripción surge el interrogante, ¿cómo ha logrado la institución llegar al desarrollo actual en lo educativo?.

La I.E para poder brindar atención a la diversidad, debió acogerse a la normativa exigida en ese momento histórico marcado por las transformaciones educativas, lo que generó, cambios tanto a nivel organizativo como académico, desconociéndose los cambios que la I.E tuvo que realizar, así, cómo se dio el proceso para atender a la educación de la diversidad de estudiantes.

Dado el contexto anterior surgió la pregunta de investigación:

¿Las transformaciones que ha tenido la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar en su propuesta educativa, dan cuenta del qué y cómo ha sido el proceso hacia la atención a la diversidad? En Colombia el decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamentó la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, marcó un cambio significativo en la educación a dicha población, pues estaba a cargo exclusivo de instituciones de educación especial que funcionaban de manera paralela a la educación regular. Según el artículo 17 debían aplicar unas reglas para atender a los requerimientos de su integración social y académica como lo fueron; la adecuación inmediata de las instituciones que tuvieran las condiciones para brindar una oferta educativa a todo tipo de educandos con el ajuste al proyecto educativo institucional; las instituciones educativas que atendían a una población que mayoritariamente poseía severas limitaciones, podía suscribir convenios con establecimientos educativos de educación formal, igualmente, debían proceder a la modificación del proyecto educativo institucional, además, las instituciones que optaran por no realizar convenios, debían diseñar un programa que les permitiera prestar un servicio de educación no formal o un servicio de educación informal, el cual se presentaba a la secretaría de educación para su aprobación; dichos cambios no debían superar el 8 de febrero del año 2000. Desde esa disposición legal, en el corregimiento de San Cristóbal de la

ciudad de Medellín, tres instituciones que funcionaban de manera independiente, optaron por acogerse a la ley estableciendo un convenio educativo.

En la época en que se reglamenta el decreto, las tres instituciones brindaban atención educativa según las necesidades particulares de la población, de tal manera se encontraba el colegio integrado de San Cristóbal que atendía a la población con limitaciones o discapacidad, la escuela primaria Nepomuceno morales que sólo atendía el nivel de básica primaria y cuya población en gran parte era de estrato socioeconómico bajo y la tercera institución, el colegio Juan J. Escobar donde se encontraba el bachillerato y que brindaba atención a población estudiantil de estrato socioeconómico medio alto, con mayores posibilidades de tener una continuidad educativa.

Por lo tanto, para acatar el decreto dichas instituciones realizaron el convenio y se inicia lo que ellas denominaron la fisión, proceso que se emprende en el año 2002, luego de varias advertencias y llamados de atención por parte de la secretaría de educación quien solicitó que se iniciara con la atención.

Dado el contexto anterior surge la siguiente Pregunta de investigación:

¿Las transformaciones que ha tenido la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar en su propuesta educativa, dan cuenta del qué y cómo ha sido el proceso hacia la atención a la diversidad?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar qué y cómo ha sido el proceso de transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la educación especial hacia la atención a la diversidad.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Identificar las características de la propuesta educativa que ha implementado la Institución para la transformación de la educación especial hacia la atención a la diversidad.
- Interpretar el soporte teórico que fundamenta el tránsito de la Institución desde la educación especial hacia la atención a la diversidad.

- Proponer unas orientaciones que favorezcan el proceso de transformación de la propuesta educativa para la atención a la diversidad, partiendo de la experiencia de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar del municipio de Medellín.

1.5 Justificación

En la presente investigación se propuso analizar el proceso de transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar en su propuesta educativa; para conocer el tránsito que tuvo la educación desde la modalidad de educación especial hasta el enfoque de atención educativa a la diversidad. Por lo tanto, es un referente que sirvió de apoyo para construir conocimiento en lo que respecta a la transformación educativa de las instituciones y que en este caso tendría que evidenciarse en la incorporación de paradigmas, perspectivas, tendencias e imaginarios sobre diversidad, inclusión educativa y educación para todos.

Con los alcances de esta, se esperaba aportar para la maestría en:

Eje de atención con la validación de un modelo de atención educativa dirigido a diferentes grupos poblacionales, a través de unas orientaciones en cuanto a la atención a grupos en situación de vulnerabilidad, que en este caso se relacionaba con la Institución educativa objeto de estudio.

En los tópicos de capacidades: se dio a conocer la disposición que el contexto tenía para reconocer o no que los sujetos con discapacidad y talentos podían desarrollar diversas potencialidades, igualmente mostrar como las acciones educativas y sociales dirigidas a dicha población favorecerían o no su desarrollo humano; y en el de **equidad**, se pretendía mostrar cómo se tenía en cuenta las particularidades propias de las personas y si se daba a cada quien lo que le correspondía, es decir, si se hacían efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades, a no discriminarlos y a la participación; la cual respondía a la pertinencia de las necesidades educativas de todas las personas, según sus contextos, sus intereses y expectativas. Finalmente se aportó a la Institución educativa y a la Secretaría de Educación Municipal a través de unas orientaciones en las cuales se reconocía la transformación en la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar y se hacía una reflexión sobre la pertinencia

y eficacia de las políticas que estaban direccionando y regulando la educación hacia la atención a la diversidad.

Después de haber abordado esta etapa inicial en la investigación, donde se logró plantear el problema que sugirió de la necesidad de conocer qué y cómo fue el proceso de transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar se vinculó a ella el marco conceptual, para conocer desde diferentes aspectos la modalidad de Educación Especial (E.E) y los enfoques de integración, inclusión y atención a la diversidad e ir fundamentando desde diferentes autores lo referido a la transformación. Posterior a este, se enunció en el diseño metodológico, cómo se pensaba ejecutar la investigación ubicándola en un paradigma, así como también abordar todo lo que le confiere al mismo, desde el tipo de investigación que se empleó hasta el plan de análisis de la información hallada.

2. REFERENTE CONCEPTUAL

2.1 Marco legal

Se inició un recorrido a nivel nacional para comprender los avances que había tenido la legislación en el ámbito educativo para la población con limitaciones o talentos y capacidades excepcionales ya que se encontraron prácticas sociales como la discriminación, la exclusión y la segregación fueron el factor incidente para que el sistema educativo de Colombia comenzara a generar espacios de reflexión sobre actitudes de aceptación, tolerancia, valoración y respeto a la población que se encontraba vinculada en el sistema de educación especial o sin derecho a la educación; es así como la Constitución Política Nacional de 1991, en el Artículo 13 contempla la igualdad y libertad de todas las personas; Artículo 67 la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y Artículo 68, la educación de personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, es una obligación especial del estado.

Además, se tuvo en cuenta la Ley General de la Educación, 115 de 1994, a partir de ésta se organizó el sistema educativo del país y específicamente en los artículos 46 al 49 del título III, capítulo 1 se dictaron las disposiciones para la educación a personas con limitaciones o capacidades excepcionales, para no ser aisladas o desaparecer del contexto y lograr la transformación al enfoque de integración y por último al de inclusión. Así se dispone:

Artículo 46: “Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”

Artículo 47: (...) el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley. (...) Igualmente fomentará programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin. (...)

Artículo 48: “Aulas especializadas. Los Gobiernos Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones”

Artículo 49: “Alumnos con capacidades excepcionales. El Gobierno Nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral”

Por otro lado, en el decreto 2082 de 1996, se estipuló en su artículo 2 que la atención educativa debía ser de carácter formal, impartida a través de procesos de formación en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenio.

Artículo 6, los establecimientos educativos estatales y privados debían elaborar un currículo con indicadores de logros específicos que se ajustaran a los PEI para la atención a las personas con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales y especificar en el mismo las adaptaciones, accesos y ajustes necesarios en lo organizativo, lo pedagógico, recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docentes para la formación integral.

Artículo 8, adaptar la evaluación del rendimiento escolar y adecuar los correspondientes medios y registros evaluativos a los códigos y lenguajes comunicativos teniendo en cuenta las características de los educandos.

Artículo 13, incluir la definición de las instituciones educativas estatales al establecimiento de aulas de apoyo especializadas de acuerdo con los requerimientos y necesidades previamente identificadas.

Artículo 17, las instituciones educativas que se encontraran en condiciones de adecuarse procederían al ajuste de su Proyecto Educativo Institucional en el término de tiempo fijado según cada situación específica dadas en las reglas de la 1 a la 5, contemplando distintas opciones de transformación que consideraran la gradualidad de los ajustes, los apoyos técnicos institucionales y pedagógicos requeridos, los sistemas de administración y los programas de investigación y capacitación.

Posteriormente, el decreto 366 de 2009, en el capítulo I, artículo 3 dispone las responsabilidades de las entidades territoriales, en la cual estaba estipulado que la secretaría de educación organizará la oferta para la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, en el apartado número 3 se debe:

Incorporar en los planes, programas y proyectos, las políticas, normatividad, lineamientos, indicadores y orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas y otros ministerios.

El capítulo II en los artículos 4, 5, 6, 7, 8 y 9 estipula la organización de la prestación del servicio educativo para todos los estudiantes que presentaran diversas condiciones de discapacidad o con capacidad o talento excepcional

Se debían organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Continuando con las políticas educativas, en el año 2008, se creó en Colombia la guía y herramienta de educación inclusiva, N° 34, dirigida a las instituciones educativas con la intención de asegurar la equidad en el acceso y distribución del conocimiento; para lo cual propuso una ruta metodológica que consta de tres etapas contextualización, estabilización y profundización, implementadas en seis fases que iban desde la conformación de los equipos líderes hasta consolidar, mejorar la atención a la diversidad e implementación de un plan de mejoramiento institucional. Dicha guía de inclusión se fundamentó, entre otros, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas Especiales, Salamanca 1994, donde se estableció que las instituciones educativas debían estar de puertas abiertas a toda la población independiente de su condición personal y al mismo tiempo impulsar prácticas que combatieran la discriminación, con el fin de alcanzar una educación para todos.

Para el ámbito internacional, se desarrolló un foro mundial en el marco de acción de Dakar; que se llevó a cabo entre el 26 y 28 de abril del 2000, en el cual se crearon unos compromisos en común entre más de 160 países, que quedaron compilados en 6 objetivos que correspondían a lo que debía cumplirse para que existiese una educación para todos (EPT). Se hizo necesario incluirlos en la investigación para comprender su importancia.

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

En estos compromisos que se desarrollaron a nivel mundial se pudo ver que prevalecía la garantía del derecho educativo para todo tipo de población sin importar su nivel socioeducativo, étnico, edad o género.

En palabras de Correa y Bedoya

La efectividad de las políticas se aprecia en la medida que se operativizan en la práctica los derechos para todos los ciudadanos, la política de atención integral lleva implícita la mitigación a situaciones de vulnerabilidad y a la prevención de riesgos sociales; en el sector educativo se hace más visible su desarrollo por ser un espacio duradero en el tiempo que posibilita la participación de diferentes actores y sectores de la sociedad en relación con sus necesidades (2010, p.9).

2.2 Marco Teórico referencial

En correspondencia con analizar la transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar, se elaboró el marco teórico conceptual desde varios aspectos centrales, la transformación educativa, la modalidad de educación especial, así como los enfoques de integración, inclusión y atención a la diversidad, considerando que, a través de tales aspectos, era posible conocer las respuestas dadas por el sistema educativo para atender a la diversidad. Así se relacionó en el apartado anterior, del marco legal, donde la legislación colombiana y diferentes organizaciones internacionales que velan por los derechos de las personas, como la UNESCO, ampliaron el panorama educativo para poblaciones en situación de vulnerabilidad a través de un esfuerzo conjunto por posibilitar el ejercicio de los derechos fundamentales, entre los cuales se preponderó el derecho a la educación, que debía ser para todos en igualdad de condiciones; ello se convirtió en un reto para todos los países, ya que debían adecuar el sistema educativo teniendo en cuenta las necesidades de la población estudiantil y en consecuencia generar una serie de transformaciones que hicieran posible acabar con prácticas como la discriminación.

Es así que, desde esa génesis de la transformación educativa, se le consideró en esta investigación a la transformación, como el resultado de la conciencia social lograda desde la evolución histórica de la educación, la cual, debía satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes, e igualmente como un cambio necesario en las instituciones educativas que tenían como fin desarrollar sus potencialidades mediante la modificación de la propuesta educativa.

Adicionalmente, se abordó la modalidad de educación especial y los enfoques de integración, inclusión y atención a la diversidad, que si bien se organizan según se fueron dando los diferentes paradigmas para responder a las necesidades de los estudiantes y su diversidad, no quiere decir que en la transformación lograda en la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar se dieron de una manera lineal, tal como se presentarán más adelante, por el contrario, se retomaron como soporte que permitió entender y justificar la transformación alcanzada.

En consecuencia, a continuación, se relacionan los abordajes teóricos que se tuvieron en cuenta para alcanzar comprensiones acerca de la transformación educativa.

Fue necesario profundizar en la modalidad de educación especial y los diferentes enfoques como integración e inclusión para analizar los tránsitos que se dieron para llegar a la atención a la diversidad de todos los y las estudiantes que requerían de una educación con enfoque diferencial.

En todos ellos, se revisaron aspectos como la conceptualización, la postura filosófica, la población objeto, el proceso metodológico, el currículo, el plan de estudios, los principios de cada enfoque; además aspectos que permitieran el análisis de la transformación de la Institución educativa.

2.2.1 Transformación educativa.

Uno de los elementos que se encontraron respecto a este tema, se ubicó en el informe realizado por el IPE-Unesco en la ciudad de Buenos Aires del 16 al 18 de marzo de 1999; organizado y editado por Torres, R. Rigal, J. y Gamboa, J. (2000), donde se expresó que

En el contexto mundial de cambio permanente y acelerado, la transformación de los sistemas educativos ha pasado a ser impostergable. (...) en los años 80, las reformas educativas aspiraban a mejorar aspectos parciales de la educación, en los 90 se volvió claro que los cambios requeridos implican una transformación, integral y de fondo, no simplemente más de lo mismo. (p.5)

Así mismo, se encontró en el informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia, del MEN- (2001) los desafíos que enfrentaba la educación nacional a comienzos del siglo XXI como lo fueron,

En primer lugar, el reconocimiento de la educación como elemento fundamental (...) caracterizado por las sociedades del conocimiento, de la información, y el nuevo contexto de la "*aldea global*". Esto significa que el elemento esencial de transformación o de construcción de sociedad debe estar centrado en el conocimiento, y por ende en la educación.

En segundo lugar, el reconocimiento de la educación como factor de convivencia, paz, tolerancia y participación ciudadana.

En tercer lugar, la educación como elemento para enfrentar los nuevos retos de la sociedad del conocimiento, lo que implica que el sistema educativo debe responder a una doble

exigencia: por una parte, lograr que la escuela sea efectivamente universal y educadora, y por la otra, prepararse para la inserción en la "*aldea global*", sobre la base de insumos como la información y el desarrollo del talento creador. (p.23)

Tales afirmaciones, demostraron en qué consistía la transformación educativa, hacia donde debía dirigirse y las maneras en que era posible de lograrla. Por otra parte, se resaltó que la responsabilidad no sólo estaba en manos de la institución educativa, también,

El Ministerio de Educación Nacional debe propiciar la transformación de las metodologías de enseñanza y el fortalecimiento de la relevancia de los planes de estudio, a través de la identificación y difusión de modelos pedagógicos exitosos, la implantación de un nuevo enfoque de la evaluación en el aula y la atención individual a niños de bajo rendimiento académico.

Además, se debía garantizar la igualdad en el tratamiento de niños, niñas, grupos étnicos y niveles socioeconómicos, para que desarrollen altas expectativas de logro y de autoestima, mediante la búsqueda de que los contenidos, las metodologías de enseñanza, los reglamentos institucionales y la cultura escolar propicien la equidad de género, así como el respeto de la identidad de la población menos favorecida y de los grupos étnicos. (p.25)

Si bien la educación ha sido foco de discusión en diferentes momentos históricos, se pudo ver que desde la década de los 80 se presentaron cambios para avanzar hacia una educación transformadora de los procesos educativos, en la cual estuvo inmersa todo tipo de población sin ninguna distinción.

Desde esa perspectiva, para lograr la transformación de las instituciones con una atención educativa centrada en la diversidad, promotora del trabajo cooperativo y la participación de la comunidad educativa; es necesario un trabajo articulado, diversificando los planes de trabajo al interior de las aulas, donde se promueva un aprendizaje basado en las competencias y habilidades de los estudiantes y no en sus dificultades, así como lo menciona Correa et al, (2008) "la transformación de la Institución Educativa para atender a la diversidad requiere aportes de diversas disciplinas, trabajo colaborativo, innovación, investigación, competencias pedagógicas amplias y lo más importante, valoración del ser humano en sí mismo, por sobre cualquier otra condición". (p.15).

Para continuar con el abordaje teórico, se procedió posteriormente a profundizar en la modalidad de educación especial y los diferentes enfoques como integración, inclusión y atención a la diversidad, analizando los tránsitos que fueron necesarios para llegar a la atención a la diversidad de todos los y las estudiantes que requerían de una educación con enfoque diferencial, entendiendo este como una particularidad y elemento dinamizador que posibilitó abolir la educación homogenizante y a su vez implementar la flexibilidad curricular como elemento que respondía a la diferencias individuales de los estudiantes; en palabras de Correa y Suarez ¿de qué forma la relación entre las políticas, las estrategias, los recursos técnicos y materiales impiden superar las barreras de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo? (2014, p.11).

En todos ellos, se revisan aspectos como la conceptualización, la postura filosófica, la población objeto, el proceso metodológico, el currículo, el plan de estudios, los principios de cada enfoque; además de aspectos que permitan el análisis de la transformación de la Institución educativa.

2.2.2 Modalidad de Educación Especial

La educación especial ha pasado por diferentes acontecimientos históricos, como lo mencionó Pérez:

A lo largo de la historia ha ido cambiando la consideración social hacia aquellas personas que presentaban deficiencia, de acuerdo con las características económicas, sociales y culturales de cada época. Sin embargo, no podía hablarse propiamente del término **educación especial** hasta los últimos años del siglo XVIII, salvo algunas actuaciones aisladas de determinadas personas, preocupadas por este asunto, ya que sería a partir del siglo XIX cuando empezó la sociedad a tomar clara conciencia sobre el mismo. Y al hablar de deficiencias, no solo se referían a la deficiencia mental sino a toda persona que se manifiesta diferente a la gran mayoría, ya que presentaba una disminución en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales. (2003, p.27)

Un hecho trascendental que se produjo en el contexto europeo y de América del Norte a finales del siglo XIX y el principio del siglo XX: es el establecimiento de la obligatoriedad de la Enseñanza, acontecimiento que tendría una importante repercusión

en el ámbito de la Educación Especial. Su consecuencia más inmediata fue la necesidad de crear numerosas escuelas que acogieran al elevado número de alumnos que empezaban a acudir a ellas. Por consiguiente, niños con alguna “deficiencia ligera- sobre todo ligera en el caso del retraso mental” - que tradicionalmente habían estado en sus casas o en asilos, pasaron a recibir enseñanza junto al resto de niños de su vecindario. Se produjo masificación en las escuelas y surgió la necesidad de que los niños anormales, especialmente los débiles mentales, abandonaran la escuela ordinaria para ser escolarizados en centros de educación especial. (Arnaiz, 2005, p.11).

Al respecto Toledo (1981), afirmó que

en comparación con las épocas anteriores, la creación de escuelas especiales y su aceptación por parte de la sociedad representó ciertas ventajas para la educación de los alumnos con discapacidad, por ejemplo: la adaptación de los edificios a sus necesidades, la elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características, la conformación de equipos docentes especializados según el tipo de trastornos, el abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en un mismo centro de trabajo, el respeto al ritmo de la enseñanza y aprendizaje, ya que se podía ir a un ritmo más lento, la protección de los niños con discapacidad frente a los abusos de otros niños, una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemas similares. (citado en García, Escalante, Escandón, Mustri, Fernández y Puga, 2000, p. 27).

A partir de este recorrido histórico se pasó a desglosar las categorías que presidieron la modalidad de educación especial.

Fierro (1987) “La educación especial se concibe como una modalidad de la Educación General Básica. No tiene entidad autónoma sustantiva, y consiste más bien en adaptaciones curriculares y didácticas respecto al currículum y educación general” (citado en Sánchez, 1994, p.32).

Partiendo de este concepto se nombró la filosofía que orientó la Educación Especial, la cual registró cambios importantes; pasando de la filantropía, de la justificación religiosa, de

la discapacidad, del proteccionismo a la rehabilitación. Posteriormente pasó de un Modelo Educativo hasta llegar a un Modelo Social, cuyos presupuestos principales son:

1º, las causas que originan la discapacidad, no son religiosas ni científicas, sino sociales, o al menos preponderantemente sociales.

2º, en el modelo social no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la misma sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (Valdespino, 2014. p, 16).

Así mismo se resaltaron los principios que centrarían la educación especial en los sujetos.

El principio general consagrado en el decreto 088 de 1976 para la ordenación de la educación especial estableció para Colombia que “Se llamará Educación Especial la que se refiere a los sobresalientes y a quienes presenten deficiencias físicas, mentales, emocionales, sociales, o tengan dificultades especiales en el aprendizaje” (artículo 5) (Azüero, Pérez, González, Rincón, Arteaga y Serrano. 1993. p,2).

Pinto (2004), planteo los Principios básicos que enmarcan la Educación Especial:

La normalización implica que en lo posible la persona con discapacidad debían tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad.

La individualización que responde a criterios particulares en cuanto a la intervención profesional y terapéutica. (Adaptación curricular, metodología especial, etc.)

La sectorización responde a que los servicios educativos especiales sean brindados en el lugar donde el alumno con discapacidad vive y se desarrolla.

La integración que se desprende del principio de normalización, (...), procuraría que los alumnos con discapacidad recibieran la asistencia necesaria en el seno de los grupos normales y no de forma segregada. (p, 5 y 6).

Y las características que presidieron la educación especial:

El calendario escolar y la jornada se regían por las normas de la educación regular, en cuanto al transporte escolar la mayoría de estas instituciones prestaban el servicio con la

misma eficiencia a como lo hacían con los refrigerios, con los servicios sanitarios etc. Es de considerar que la orientación prestada por el sector salud en la década del 70 logró que se equipararan los enfoques de tipo asistencial con los puramente educativos, concluyéndose en un servicio de gran calidad de manera integral. (Azüero et al, p.3).

Igualmente, se señalaron las orientaciones metodológicas y los contenidos que debían ser contemplados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es así como, las instituciones de educación especial en Colombia desarrollaban sus programas orientados a lo académico y a lo ocupacional. En relación al primero se basaban en el currículo de la escuela regular, haciendo las adaptaciones que el equipo interdisciplinario consideró pertinentes y necesarias a las características de los grupos y el tipo de limitación que atiende. En lo ocupacional, los establecimientos contaban con pequeños talleres orientados fundamentalmente hacia lo artesanal.

La Educación Especial en Colombia se impartió en dos modalidades: “Educación segregada atendida en un alto porcentaje por el sector privado. Educación Integrada en la cual los niños con limitaciones físicas, sensoriales y mentales o capacidades excepcionales estaban integrados a la escuela regular”. (Azüero et al, p. 3).

Esto reveló qué elementos fueron necesarios en la puesta en marcha de la modalidad de educación especial, que con el paso del tiempo se fue transformando hasta llegar a una nueva concepción del alumnado, así como en la finalidad de la educación que se debía impartir, para darle cabida a lo que posteriormente se llamó el enfoque de integración.

De este enfoque se promovió la transformación arquitectónica, curricular y organizativa de las instituciones para responder a las condiciones de discapacidad de las personas.

2.2.2 Enfoque de Integración

Este se encontraba asociado al movimiento mundial dado en la década de los 60's, al que se llamó normalización donde. (...) “surge una manera diferente de concebir la discapacidad, (...) defiende el derecho de estas personas a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social”. (García et al, 2000. p.29).

El enfoque de integración se derivó principalmente para las personas en situación de discapacidad e incorporaba la tendencia conceptual sobre necesidades educativas, (Ortiz, 2000)

Es un término que implica relatividad e interactividad, transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de conflictos, de forma que cualquier alumno puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario, sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones. (citado en Saldarriaga y Correa, 2005).

La pretensión para este enfoque tenía que ver con ponerle fin a la discriminación, que consistía en un cambio de actitud, así como la manera en que era entendida la discapacidad, la cual debía ser vista desde una perspectiva que dignificara al ser humano e igualmente le brindara oportunidades en un contexto que se iba transformando en la medida que se entendía al otro desde su integridad, sus potencialidades y sus necesidades. Por tanto, la integración más que situar a esta población en un espacio físico donde se constatará su presencia y tuviese un cambio de actitud hacia ella, tenía un sentido más amplio que guardaba relación con un ajuste social, la acomodación a un contexto que comprendiera la condición de discapacidad desde una mirada distinta. Es decir, más desde lo que se necesitaba y del compromiso para superar las barreras y permitirles que salieran adelante gracias al apoyo que le brindaba su contexto, ya sea familiar, escolar o social.

Es así como cambio la manera de ver al sujeto y se le dio una condición distinta, que estaba configurada desde sus necesidades y requerimientos, por lo que se hizo referencia en este enfoque a la población con necesidades educativas especiales, dejando atrás la concepción de discapacidad y pensando más en las posibilidades que podía crear todo el ambiente que rodeaba al sujeto para propenderle una mayor integración al medio social donde tuviese las mismas posibilidades que los demás.

Esta nueva manera de ver a la persona con discapacidad trae cambios en el concepto de normalidad, que pasa de ser una postura que clasifica a los seres humanos en su

desarrollo deficitario comparado con el grupo de su edad cronológica a considerar su condición como una variable relativa, en función de la cultura, la época, la historia individual de la persona con capacidad de adaptarse y lograr habilidades para su desempeño en la vida personal y social, y un proceso de aceptar al otro, fueran cuales fuesen sus condiciones y características personales y sociales (Correa 2014, p.118).

Wolfensberger (1972), definió la normalización como “la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona” (citado en García et al, 2000, p.29).

Para referirse a la integración escolar fue necesario considerar el principio universal de la normalización y comprender que la persona con necesidades educativas especiales podía vivir una vida lo más parecida posible a lo que socialmente se había establecido como normal e igualmente reconocerle sus derechos y oportunidades en la misma medida que el resto de la población, además, se tuvo en cuenta las modalidades de integración que se contemplaron en el ámbito institucional: “modalidad de integración completa, alumnos con adaptaciones poco significativas del currículo; modalidad de integración combinada, alumnos con adaptaciones significativas del currículo; modalidad de integración transitoria, alumnos con adaptaciones muy significativas del currículo” (Pinto, 2004. Pp.7-9).

A partir de ese conocimiento se establecieron unos fundamentos filosóficos en los que se basó la integración:

Toledo (1981), Respeto a la diferencia: (...). En una sociedad “cada vez más heterogénea, que establece la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal” (citado en García et al, 2000, p.42).

Rioux, 1995); Roaf y Bines, (1991), Derechos humanos e igualdad de oportunidades: (...). Es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (citado en García et al, 2000, p.42).

(PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, (1990), Escuela para todos: “Cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.” (citado en García et al, 2000, p.42).

Estos fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad (García et, al 2000, p.43).

Otro de los aspectos representativos de este enfoque fue la adopción de aulas de apoyo como una de las estrategias para la integración, entendida como un “conjunto de servicios, estrategias, recursos y demás apoyos requeridos para canalizar las necesidades educativas de los niños integrados” (Correa, 1999. p.31).

Para hacer efectivo el funcionamiento de las aulas de apoyo se debió tener en cuenta las siguientes líneas de acción:

Atención: (...) los niños con necesidades educativas en su proceso pedagógico pueden requerir de la acción directa del maestro de apoyo.

Asesoría: acción de acompañar, retroalimentar y fortalecer el proceso de integración con la comunidad educativa.

Promoción: significa generar espacios y estrategias para la concientización de la comunidad en general del proceso de integración.

Prevención: sustentada en estudios de la incidencia de las necesidades Educativas y sus factores causales.

Capacitación: el maestro de apoyo como líder del proceso, debe generar la capacitación a la comunidad educativa sobre integración escolar.

Investigación: las líneas de acción antes mencionadas se convierten en alternativas para la investigación.

Adaptaciones curriculares: se determina a partir de la población con necesidades especiales integrada en la Institución, cuáles aspectos de la metodología, del lenguaje

y de los materiales se requiere adaptar para lograr el aprendizaje del niño, sin que su modificación altere el proceso de los otros niños del aula integrada (Correa, 1999. Pp.36 y 37).

En lo que respecta al currículo se debía dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con las adaptaciones curriculares, como se mencionó en el apartado anterior, las cuales según Correa (citado en Saldarriaga, y Correa, 2005):

Se refería a la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades de cada estudiante y se debía tener en cuenta: es posible plantear diferentes niveles de acomodación y ajuste al currículo, como modificaciones, prioridades, ampliaciones, eliminaciones o cambios en la temporalización; otra manera de concebir la adaptación, es en términos de provisión de recursos y estrategias para prever el acceso al currículo ordinario; la adaptación curricular debe ser una innovación que impacte en el desempeño del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y profesores.; la adaptación curricular supone un proceso de repensar, de mejorar y contextualizar el currículo.

Además, se consideraron los siguientes principios de las adaptaciones curriculares de Hodgson (citado en Saldarriaga y Correa, 2005)

Principio de normalización: el referente último de toda adaptación curricular es el currículo ordinario. Se pretende alcanzar los objetivos mediante un proceso educativo normalizado.

Principio ecológico: la adaptación promueve la adecuación del contexto más inmediato (...) a las necesidades educativas de los estudiantes.

Principio de significatividad: hace referencia a la adaptación de los elementos dentro de un continuo que oscila entre lo poco significativo y lo muy significativo.

Principio de realidad: (...) es necesario partir de planteamientos realistas, sabiendo exactamente de qué recursos disponemos y a dónde queremos llegar.

Principio de participación e implicación: la adaptación curricular es competencia directa del maestro, de los demás profesionales, y requiere el apoyo de las familias y de la comunidad que trabajan con los estudiantes.

Respecto al docente, este deberá poseer “unas habilidades específicas como lo son: ser un líder y gestor de un proceso educativo innovador y su función será asesorar y capacitar a la comunidad educativa para la integración”. (Correa, 1999. p.33)

El perfil de apoyo para el niño con necesidades educativas tenía en cuenta:

Los principios de desarrollo humano, (...) las personas con necesidades especiales poseen capacidades, intereses, valores y potencialidades que para ser desarrollados se requiere de consolidar condiciones pedagógicas y ambientales.

Principio de oportunidad y equilibrio, (...) las personas con necesidades especiales en el servicio público del país, requiere que este se reestructure en sus componentes administrativo y organizativo y adquiera identidad pedagógica que supere las desigualdades y asegure el acceso, la participación y la permanencia en el sistema educativo.

Principio de soporte específico, (...) los niños con necesidades educativas especiales pueden brindar atención individual y calificada con los apoyos que correspondan a la naturaleza y evolución de la deficiencia en el proceso educativo normalizado. (Correa. 1999. p.51-52).

Y finalmente lo que se esperaba en el enfoque de integración para la transformación de las instituciones educativas era que cumplieran los siguientes procesos, Correa (1999. p.71-73).

Reformular el proyecto educativo institucional, donde se contemple a la población con NE, entre otras acciones, se revise los planes de estudio para posibilitar el desarrollo de dicha población.

Definir el objeto educativo; es decir, (...) establecer cuáles son las necesidades educativas especiales objeto de educación en la Institución.

Realizar el diagnóstico de las necesidades de capacitación. Saber que requiere la comunidad educativa para orientar el proceso de integración;

Definir desde el consejo directivo los lineamientos para establecer convenios.

Definir las necesidades de recurso. Maestros de apoyo, servicios de apoyo terapéutico, y técnicos y dotación de materiales para la atención de la población con necesidades especiales.

Organizar las funciones del maestro.

Definir el número de niños que se integran por aula.

De este enfoque se promovió el sistema de apoyo de acuerdo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes y las adaptaciones curriculares para el proceso de permanencia y promoción de grado escolar.

2.2.3 Enfoque de Inclusión

Dado al cambio de concepción que se venía teniendo acerca de la población con necesidades educativas especiales, este trascendió a una postura de entender las situaciones de contexto, dando cuenta de una nueva visión del sujeto en el campo educativo.

Se encontró en el artículo de Blanco, R. (2006), que resaltó

Un mayor nivel de equidad implicaba avanzar hacia la creación de escuelas que educaran en la diversidad y que entendieran esta como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa; así mismo se entendía el valor de la diversidad como elemento que enriquecía el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Tal Informe para la Unesco, de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI frente a los numerosos desafíos del porvenir, brinda conocimiento de cómo se esperaba que fuese la educación del presente siglo y poder visualizar su aplicabilidad en la institución que fue investigada.

Por otro lado, entre 2007 y 2011, el Ministerio de Educación Nacional –MEN- comenzó entonces la transición del paradigma anterior, el de la integración y las NEE, para examinar

otros grupos poblacionales, en particular los grupos étnicos, los desplazados y víctimas, que requerían una atención particular.

La expresión “necesidades educativas diversas” (NED), que comenzó a ser referenciada en 2011, se convirtió en el símbolo de la transición entre los dos paradigmas, ya que no sólo evidenciaba la importancia de atender a los estudiantes con discapacidad, sino que también respondió a los principios de diversidad propios de la educación inclusiva (Carrillo, Castillo, Garzón, Hamón, López y Torres. 2013. p, 39).

“la educación inclusiva se puede resumir en, las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad” El verdadero sentido radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo a sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general (Parra, 2014. p.147).

Así, El CID (Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia) permitió identificar los siguientes grupos que, por razones históricas y políticas, son representantes de las falencias que tenía el sistema educativo para facilitar su acceso, permanencia y graduación:

Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.

Grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rrom.

Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011

Población desmovilizada en proceso de reintegración

Población habitante de frontera. (Carrillo et al, 2013. p.41).

Es por esto que se hizo necesario conocer las construcciones teóricas que dieron soporte a la educación inclusiva y a través de ellas se hizo un análisis que permitió relacionar el concepto de inclusión con las disposiciones legales las cuales se mencionan a continuación.

En la guía N° 34 del MEN se encuentra correa et al, (2008)

La inclusión educativa está fundamentada en normativas internacionales y principios éticos que deben regir la interacción humana. La normativa actual de la inclusión:

Convención sobre los Derechos del niño (Naciones unidas, 1989).

Conferencia Mundial de Derechos (Viena, 1993).

La Declaración de Managua (Nicaragua, 1993).

Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994)

Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996).

Reunión regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos (Santo Domingo, 2000)

Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, (UNESCO, 2000).

VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba, 2001).

Acta final IV jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. (Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, 2007).

MEN (2009) el decreto 366 “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”.

Al conocer las premisas que se tuvieron en cuenta para fundamentar el enfoque de inclusión, se presentaron a demás los principios que las rigieron, entre los cuales se encontraron:

“Enfoque de derechos: la educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos, por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella”

“equiparación de oportunidades: garantizar las condiciones para la participación y proveer a todas las personas experiencias de vida similares que les permita el desarrollo máximo de su potencial”

“solidaridad: (...) relaciones basadas en el reconocimiento recíproco y apoyo mutuo; equidad, dar a cada quien, lo que necesita.

Equidad: “dar a cada quien, lo que necesita” y no como erróneamente se plantea de “dar a todos por igual”; significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos. (Correa et al, 2008, p.11).

Al tener conocimiento de los principios, se hizo necesario nombrar las características de este, que lo diferenciaron de otro tipo de educación. Por tanto, se caracterizaron los siguientes aspectos:

Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad; se preocupa de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender; es un proceso que nunca está acabado del todo porque implica un cambio profundo de los sistemas educativos y de la cultura escolar; sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje. (Blanco, Aguerrondo, Ouane y Shaeffer 2008. p. 8-9).

De acuerdo a las anteriores características, fue necesario comprender el proceso que contaba con componentes en el plan de estudios y el enfoque metodológico en el diseño pedagógico, para atender a la heterogeneidad de los estudiantes en las instituciones educativas como se describe a continuación.

2.2.3.1 Proceso: diseño pedagógico (curricular)

2.2.3.1.1 Componente: El plan de estudios.

Una gestión inclusiva en el plan de estudios tenía entre otras estas características:

equidad valorativa, contextualización del aprendizaje, plantea la diversidad como valor, privilegia en el desarrollo de competencias cognitivas el “aprender a aprender”, lo cual permite a los estudiantes regular su propio aprendizaje; favorece el aprendizaje cooperativo, estimula el aprendizaje para la vida ya que se centra en objetivos significativos para la persona. Algunas tendencias en el desarrollo de currículos inclusivos pueden ser, currículo crítico, currículo por investigación en el aula, currículo comprensivo, currículo de reconstrucción social, currículo de procesos.

Estas tendencias dieron cabida para que se diera la flexibilidad curricular y de esta manera responder a las necesidades particulares de los diferentes grupos poblacionales.

2.2.3.1.2 Componente: El enfoque metodológico.

Una gestión inclusiva en el componente metodológico tenía las siguientes características:

Utiliza diferentes vías sensoriales, es altamente estructurado, es sistemático, organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad, privilegia la mediación del maestro, se basa en el aprendizaje significativo, utiliza estrategias de trabajo cooperativo.

“El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (CDESC), (s,f) definió las obligaciones del Estado en torno al derecho a la educación mediante la identificación de cuatro dimensiones clave, que son”

“Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte”.

“Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación” y “consta de 3 dimensiones que coinciden parcialmente”:

No discriminación, Accesibilidad material y accesibilidad económica.

“Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables”.

“Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las

necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.” (citado en Blanco et al, 2008, pp. 28-29)

Por otro lado, se encuentra en la guía No 34 del MEN, herramienta que propone el proceso de transformación en una institución desde el componente operativo, que se articula con el enfoque de inclusión, en el que Correa et al, (2008) propusieron una ruta metodológica para la transformación de las instituciones educativas, organizada en tres etapas que se implementan a través de seis fases mostradas a continuación:

La etapa de contextualización, esta se desarrolla a través de cuatro fases:

Fase de promoción y planeación, es esta se determina la viabilidad política y financiera para iniciar el proceso de transformación hacia la educación inclusiva con calidad y las acciones requeridas para iniciarla. En ella se deben de conformar los diferentes grupos que liderarán el proceso: equipo de formadores territorial, gestión territorial y de gestión de las instituciones educativas, en caso de no estar conformado o fortalecido para iniciar el proceso. (p.18)

Fase de sensibilización y capacitación, en la cual se realizan actividades de sensibilización para los diferentes equipos de calidad o gestión y las comunidades educativas de las instituciones. Se pretende que se reconozcan las bondades de la inclusión para cualquier estudiante, sea cual fuere su condición personal o social e igualmente los aportes de la inclusión para el desarrollo de la comunidad. Los contenidos de la formación tienen en cuenta: Actividades de sensibilización, de conceptualización y de apoyo al desarrollo del programa. (p.19)

Fase de exploración de las instituciones educativas, en la cual “se realiza la aplicación y tabulación de los resultados del Índice de Inclusión, así como el procesamiento de datos, el análisis e interpretación, y la preparación de informe”. (p.20), teniendo en cuenta que el índice se constituyó como una herramienta de la educación inclusiva que permitía comprender la capacidad institucional para posibilitar la inclusión de todos los estudiantes, más no como un diseño a seguir para alcanzar la transformación.

Fase de análisis de las condiciones de calidad e inclusión; en esta se deben articular las prioridades de inclusión en el plan de mejoramiento. Se recomienda utilizar los

documentos de estrategias de apoyo a la gestión con enfoque inclusivo, para realizar los ejercicios de línea de base y acciones para el mejoramiento.

La institución debe tener sólo un plan de mejoramiento a través del cual se desarrollan acciones para cualificar tanto las condiciones de calidad como las de inclusión garantizando la atención para la diversidad. (p.20)

Etapa de estabilización, esta se desarrolló a través de la fase de implementación, en la cual se crea el plan de mejoramiento que da lugar a la transformación institucional hacia la inclusión, para ello es fundamental la utilización de los documentos de apoyo diseñados para cada área de gestión, así como otros materiales que se requieran para su desarrollo. Las instituciones educativas y el municipio deben realizar acciones de gestión para conseguir los recursos necesarios que permitan la transformación de las instituciones educativas. (p.21)

Etapa de profundización, en esta “se desarrollan la fase de seguimiento y evaluación del programa”, Para desarrollar esta fase la institución educativa implementa procesos de planeación, seguimiento y evaluación, coherentes con la política institucional de autoevaluación y mejoramiento continuo, bajo referentes de inclusión y calidad.

Se sistematiza la experiencia en cada institución educativa y entidad territorial, determinando la evaluación en el ciclo de calidad y de inclusión educativa y realiza la divulgación de buenas prácticas para cualificar la atención a la diversidad. (p.22).

Finalmente, se encontró que lo que se transformó en este enfoque fue la concepción del sujeto entendido como un ser diferente, lleno de capacidades, autor de su propio aprendizaje, al cual la educación debía dar respuesta de forma diferenciada; buscando con esto una educación para todos que diera cabida a la atención a la diversidad.

En este proceso el maestro tiene un rol importante, “identifica la posibilidad de una educación incluyente, en cuanto ha planeado y llevado a cabo propuestas pertinentes que posibilitan acoger y reconocer algunas situaciones que no pueden ser tramitadas de igual forma con todos los estudiantes. En tales experiencias se encuentra el germen de la inclusión (Suarez, 2013, p.54).

2.2.4 Enfoque de Atención a la Diversidad

El enfoque de atención a la diversidad contemplaba la inclusión como una de las herramientas fundamentales para promover la atención educativa a toda la población sin distinción alguna; y esta se alcanzaba a partir de la educación intercultural la cual, según

Carrillo et al, (2013), expuso que es era un conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conducía a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto. Se asumió este término “como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social” (p.29).

Es así que la educación desde una postura intercultural dio

Respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos. Se inscribe en la perspectiva de los derechos humanos, tal como se expresa en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual asigna a la educación dos funciones básicas que también son esenciales para adquirir el concepto de educación intercultural: declara que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (UNESCO, 2007.p.22)

Para dar mayor relevancia a los anteriores conceptos se halla la filosofía del enfoque de atención a la diversidad [...] “La cual es democrática, que tiene el reto de compaginar dos derechos fundamentales: el derecho a la igualdad entre todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad y el derecho a las diferencias, sin que provoquen desigualdades ni discriminaciones”. (MEN, 2012. p.53).

A continuación, se mencionaron los principios y la normativa de este enfoque para sintetizar cuáles fueron los lineamientos políticos que surgieron para lograr que las instituciones educativas avanzaran hacia la atención a la diversidad.

Según la UNESCO el principio de atención a la diversidad estaba basado en la obligación de los Estados y sus sistemas educativos a garantizar a todos, el derecho a la educación, (como se citó en Araque y Barrio, 2010), así mismo, Dieterlen, y Gordon (2001), “reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables”.

Conforme a estos principios se enuncio la declaración mundial sobre educación para todos UNESCO (1990) en el Artículo 3 menciona “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” con el fin de reducir las desigualdades, fomentar la equidad, garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación, eliminar todo tipo de discriminación, como actividades fundamentales que encaminó la atención a la diversidad.

Y se abrió paso a la atención a la diversidad en las instituciones educativas a partir de los siguientes principios:

La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos los estudiantes una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones. (UNESCO. 2007. p.35-41).

A partir de esta declaración de derechos humanos y los principios de interculturalidad se dio cabida a la transformación hacia el enfoque de atención a la diversidad, la cual pudo entenderse según Tomlinson, (2005), “la enseñanza diferenciada implica “remover lo que sucede en el aula de modo que los estudiantes tengan múltiples opciones para captar información, comprende ideas y expresar lo que aprenden” (citado en Cárdenas y Barraza, 2014, p.70).

Igualmente, Mir (1997), planteó:

la diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada una de las personas (citado en Arnaiz, 2000, p.188).

Y en el documento de OEI (2008). Metas educativas 2021 en el cual se mencionó en el capítulo 6 las metas educativas, sus indicadores y sus niveles de logro, resaltando de este las metas generales:

Segunda: “Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado” (p. 106). Cuarta: “Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad” (p. 107). Octava: “Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad” (p.111)

A partir de lo anterior se encontró la política de estado para la atención a la diversidad sobre el modelo educativo accesible y flexible en el cual se planteó: “Colombia está definiendo, concertadamente con la sociedad civil organizada, las nuevas políticas para la atención a la diversidad, encaminadas a establecer alianzas y contar con interlocutores en las entidades territoriales para lograr una sociedad cada vez más justa y democrática” (Correa et al, 2008).

Para cumplir este mandato el servicio educativo debía entenderse, entre otras acciones:

Garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de todas las personas en el servicio educativo a través de la flexibilización y diversificación de programas

Promover el desarrollo de alianzas entre instituciones educativas

Diseñar y aplicar estándares de calidad para las instituciones públicas y privadas

Definir los mecanismos y estrategias de articulación entre los niveles de la educación y los procesos de atención educativa

Promover el acceso a subsidios, estímulos y recursos de financiamiento bajo las estrategias que establece el estado

Establecer los mecanismos de participación para la implementación de los apoyos como un sistema articulado a la gestión de la Institución Educativa

Garantizar que se expidan certificados oficiales que reconozcan las competencias, destrezas y conocimientos adquiridos por las personas en el proceso de aprendizaje

Diseñar lineamientos para la formación de docentes, en el marco de la diversidad, en los programas iniciales y de actualización

Asegurar que los estudiantes y sus familias tengan acceso a la información sobre la oferta educativa existente

Impulsar proyectos que promuevan principios de respeto a la diferencia y que la valoren como una posibilidad de aprendizaje social

Gestionar desde las instituciones, educativas y entidades territoriales los recursos para que los estudiantes reciban las ayudas técnicas, pedagógicas y materiales de enseñanza que les permita el aprendizaje, la participación y la convivencia

Promover foros permanentes de discusión sobre experiencias significativas en atención a la diversidad (pp. 11-12).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación en curso se interesó en analizar qué y cómo fue el proceso de transformación en la transición desde la modalidad de educación especial hacia la atención a la diversidad en la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar; por lo tanto, en el diseño metodológico, se nombraron aspectos como: el paradigma, el tipo de investigación, la metodología, la técnica de investigación, el instrumento aplicado, aspectos de la ética profesional considerados para la investigación y el plan de análisis a seguir; disposiciones necesarias para abordar el fenómeno que se pretendía comprender y poder alcanzar los objetivos propuestos.

Se eligió el paradigma cualitativo, porque brindaba a la investigación, en primer lugar, metodologías para la comprensión de un fenómeno, en este caso de las transformaciones por las que había pasado la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar en el tránsito de la modalidad de educación especial hacia la atención a la diversidad; Grinnell (1997), mencionó “Por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis.” (citado en Hernández, Fernández y Baptista 2003,5)

Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Hernández, Fernández y Baptista, 2003. p.5).

En lo que respecta descubrir una realidad se siguieron los procesos metodológicos, en Spielberg (citado en Boyd 1993), quien planteo siete pasos:

“Intuición: implica el desarrollo de los niveles de conciencia a través del ver y el escuchar” (p.60).

“Análisis: el cual involucra la identificación de la estructura del fenómeno bajo estudio mediante una dialéctica (conversación/diálogo” (...) “Es lo que Habermas irá a llamar “actitud realizativa”. (p. 60)

Descripción: (...) “quien escucha explora su propia experiencia del fenómeno”.

“Observación de los modos de aparición del fenómeno”.

“Exploración en la conciencia: (...) el investigador reflexiona sobre las relaciones (o afinidades estructurales) del fenómeno” (Morse y Fielde, 1995).

“Suspensión de las creencias (reducción fenomenológica): es lo que Rockwell (1986) llama “suspensión temporal del juicio”.

Interpretación de los significados ocultos o encubiertos: (...) “se usa en la fenomenología hermenéutica para describir la experiencia vivida en una forma tal que pueda ser valorada para informar la práctica y la ciencia”. (citado en Sandoval, 2002, pp, 59-60.)

El paradigma cualitativo, brindó la posibilidad de elegir la investigación fenomenológica de Holstein y Gubrium (1994), “tratan de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales”. Para el efecto, es orientador el trabajo de Heidegger quien describió lo que él llamó la “estructura del mundo de la vida” focalizándola sobre la experiencia vivida.”. En este tipo de investigación se pudo adentrar al marco de referencia interno, que es la Institución Educativa objeto de la investigación y lugar donde se concretó la búsqueda, para alcanzar la comprensión de cómo había sido el proceso de transformación. (citado en Sandoval, 2002, p.59)

El diseño metodológico que se utilizó, corresponde al estudio de caso: el cual como lo mencionó Lofland (1966), “puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos tales como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana.” (citado en Sandoval, 2002, p. 91)

En el caso de la investigación se realizó el estudio en una (1) de las catorce (14) instituciones de educación especial que existían en Medellín a la aparición de la ley general de educación y el decreto 2082, por lo tanto, había transitado por diferentes enfoques como respuesta a un mandato de ley, hasta llegar a la atención a la diversidad.

Para lograr el estudio de dicha institución, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada con el instrumento guía de entrevista para recoger la información; que según, Grinnell y Unrau (2007), “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).” (citado en Hernández et al, 2010, p.418)

Por su parte, Creswell (2009) coincidió en que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influenciados por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios; asimismo, señala que las categorías de respuesta, las generan los mismos entrevistados. Al final cada quien, de acuerdo con las necesidades que plantee el estudio, tomará sus decisiones. El entrenamiento que se sugiere como indispensable para quien efectúe entrevistas cualitativas consiste en: técnicas de entrevista, manejo de emociones, comunicación verbal y no verbal, así como programación neurolingüística. (p.36)

Con el fin de direccionar de una manera más precisa la investigación, se consideró recoger información de los docentes que habían estado en la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar por lo menos de un tránsito a otro y a su a su vez, conocer en sus respuestas qué y cómo ha sido la transformación de esta para llegar a la atención a la diversidad.

Tabla 1 Instrumento para la recolección de la información

En la siguiente tabla se muestra el supuesto, las preguntas y el objetivo general que sirvieron de base para guiar la investigación.

<i>Supuesto</i>	<i>Pregunta</i>	<i>Objetivo General</i>
Toda Institución de educación especial tuvo que transformarse para atender a la diversidad.	¿Las transformaciones que ha tenido la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar en su propuesta educativa, dan cuenta del qué y	Analizar qué y cómo ha sido el proceso de transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la educación especial

cómo ha sido el proceso hacia la atención a la diversidad? hacia la atención a la diversidad

Objetivos Específicos

- Identificar las características de la propuesta educativa que ha implementado la Institución para la transformación de la educación especial hacia la atención a la diversidad
 - Interpretar el soporte teórico que fundamenta el tránsito de la institución desde la educación especial hacia la atención a la diversidad.
 - Proponer unas orientaciones que favorezcan el proceso de transformación de la propuesta educativa para la atención a la diversidad, partiendo de la experiencia de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar del municipio de Medellín.
-

Tabla 2 Categorías teóricas y unidades de análisis

En esta tabla se puede ver el objeto de estudio y las categorías teóricas que permitieron orientar la investigación y a partir de las unidades de análisis como punto de partida para construir las sub-categorías y categorías que consolidaron la investigación.

Objeto de estudio	Categorías teóricas	Unidades de análisis
Atención educativa a la diversidad	Currículo	Planes de estudio. Programas. Metodologías Procesos para una formación integral Asequibilidad Accesibilidad Aceptabilidad Adaptabilidad Integración Inclusión
	Enfoques educativos	Atención a la diversidad Desarrollo humano. Logro de aprendizaje Actitudes Participación
Tópicos: equidad y capacidades Eje: atención.		

3.1 Fundamentación de la entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada fue seleccionada para esta investigación, porque permitía una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información; además, es era un instrumento que admitía a través de las respuestas del entrevistado compilar la información para su posterior análisis. Favoreció a la investigación porque su organización giro en torno a una guía de entrevista en la que se encontraban las categorías de análisis que deberían ser abordadas y que con base a las respuestas fuesen surgiendo los puntos de interés en los que se pudo ahondar con otras preguntas que surgieron de manera espontánea.

Propósito: Obtener información por parte de los entrevistados sobre los procesos que había tenido que pasar la Institución Educativa y de esta forma reconocer qué y cómo se transformó para atender a la diversidad. Ver Anexo 1

Tabla 3 Criterios de confiabilidad del instrumento

Se requerían ciertos criterios para que la investigación alcanzara mayor confiabilidad, en esta tabla se muestran los elementos necesarios para darle a la investigación un procedimiento adecuado e ir avanzando hacia los objetivos propuesto.

Criterios	Procedimiento
	Comunicar las experiencias de los informantes de acuerdo a sus percepciones.
Credibilidad	Relación entre la información obtenida y el relato descrito por los informantes.
	Soporte conceptual de los datos obtenidos.
	Correspondencia entre la perspectiva teórica y el diseño metodológico.
Consistencia	Similitudes y equivalencia en el análisis que realizan los pares internos y externos.
	Reflexividad por parte de los investigadores.
	Procedimiento de análisis de la información a través de la conciencia autocrítica.
Confirmabilidad	Transcripción de las entrevistas.
	Relación entre los objetivos y la información hallada.

Revisión de los hallazgos por pares externos.

Criterios para la selección de personas a entrevistar:

Docentes que hubiesen laborado en la Institución como mínimo del tránsito de un enfoque a otro, es decir, de la EE hacia la integración, de la integración a la inclusión o de la inclusión hacia la atención a la diversidad.

Finalmente, para analizar la información recolectada se desarrolló un plan de análisis en el cual se tuvo en cuenta el siguiente orden:

Tabla 4 Plan para la recolección de la información

Aquí se pudo ver el paso a paso que se desarrolló para dar inicio a las entrevistas dentro de la Institución Educativa.

Técnica	Fuente	Acciones
Entrevista semiestructurada	4 docentes de la I. E	Dar a conocer el proyecto Firma de consentimiento informado Establecer horario de disponibilidad para la entrevista Concretar cita y lugar adecuado para realizar la entrevista Diligenciar instrumento

Tabla 5 Plan de análisis de la entrevista semiestructurada

En esta tabla se describen los pasos a seguir después de desarrollar las entrevistas a cada uno de los docentes, con los cuales se logró el análisis de los resultados obtenidos de estas.

Técnica	Acción	Fuente	Procesos a desarrollar.
Entrevista	Ubicación de los informantes.	4 docentes de la I.E	Transcripción de la información Definir criterios para organizar la información Segmentar la información nominar la información Clasificar la información Agrupar y jerarquizar la información Establecer hallazgos Crear unidades de análisis Análisis de la información hallada. Precisar resultados

Se estableció plan de análisis general, con los siguientes pasos:

- Organizar resultados de las entrevistas.
- Definir criterios para interpretar resultados.
- Establecer las subcategorías y categorías, para concretar la investigación y dar respuesta al qué y al cómo que se enuncia en el objetivo general de la investigación.
 - Discusión, relacionando los resultados hallados frente a otras investigaciones, donde se tendrá en cuenta los antecedentes y lo nuevo de la investigación.
 - Plantear las conclusiones, dando respuesta a los objetivos de la investigación.

Tabla 6 Criterios éticos de los investigadores

Fue necesario concretar los criterios éticos que se tendrían en cuenta para que los docentes y la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar tuviese plena garantía de que su participación en las entrevistas y la información suministrada no repercutiría en la vida personal de los docentes ni en el prestigio de la I.E

En esta tabla se muestra cuales fueron esos criterios éticos para garantizar que los participantes confiaran en la investigación que se realizó.

Criterios	Aspectos a tener en cuenta
Consentimiento informado	Los informantes tendrán conocimiento de la investigación, en la cual se reconoce su participación, sus derechos y sus responsabilidades como informantes. Será decisión del informante permanecer o no en la investigación. No se darán beneficios económicos para obtener información.
Confidencialidad	Se garantiza el anonimato de los informantes de la investigación.
Veracidad en la información	Se garantiza la autenticidad de la información sin realizar modificaciones en beneficio de la investigación. Utilizar de manera adecuada los documentos. No replicar la información hallada en beneficio propio. Cumplir con las responsabilidades hacia los informantes.
Manejo de riesgos	Manejo adecuado de la información proporcionada. No sesgar la información hallada.

4. RESULTADOS

Para relacionar los resultados fue necesario dar a conocer el proceso de transformación de la información posterior a su recolección en el instrumento principal, entrevista Semi-estructurada, realizada a 4 docentes de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar; en el cual se obtuvo un total de 337 hallazgos que se exponen con los resultados.

En el proceso se encontró que algunos hallazgos tenían una relación uno a uno, es decir daban cuenta de un qué se transformó en la I.E y el cómo se alcanzó, por lo tanto, fueron denominados hallazgos correlacionados. Por otro lado, se encontraron aquellos que mostraban la transformación en un solo sentido, es decir se ubicó sólo el qué o el cómo y se les denominó hallazgos no correlacionados; para el análisis de resultados se tomaron los primeros.

Posteriormente para organizar los hallazgos se establecieron unos criterios, presentados a continuación:

- Creación de una tabla de rangos de los hallazgos. En las columnas se presentan de izquierda a derecha la nominación de los hallazgos, la frecuencia, el porcentaje, la significación, la subcategoría y la categoría. Se entiende como frecuencia el número de veces que aparece un hallazgo, el porcentaje se considera como un criterio metodológico que da fuerza a la significación.
- El mayor número de hallazgos relacionados es de 45 y a partir de esta cantidad se establece la distribución porcentual y la escala de significación, la cual organiza la frecuencia en tres grupos como se expresa a continuación:

Alta significación: frecuencia entre 45 y 29

Mediana significación: frecuencia entre 28 y 9

Baja significación: frecuencia igual o menor a 8

Tabla 7 Rangos de los hallazgos según frecuencia

Nominación de hallazgos	Frecuencia	Porcentaje	Significación	Subcategoría	Categoría
Re significación de la Propuesta educativa	45	13%	Alto	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar
Modificaciones físicas y curriculares	42	12%	Alto	Talento humano	Reconocimiento
Representaciones sociales	36	11%	Alto	Talento humano	Emergente
Evaluación	36	11%	Alto	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar
Modelo pedagógico	34	10%	Alto	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar
Fusión de las Instituciones	29	9%	Alto	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar
Reconocimiento a los logros de los estudiantes	23	7%	Medio	Talento humano	Reconocimiento
Población objeto de la atención educativa	22	7%	Medio	Talento humano	Reconocimiento
Educación por competencia	18	5%	Medio	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar
Planeación curricular	16	5%	Medio	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar
Aceptación de la comunidad	11	3%	Medio	Talento humano	Reconocimiento
Sistema de apoyos pedagógicos	9	3%	Medio	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar
Enfoques de atención educativa a poblaciones	5	1%	Bajo	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar

Currículo	4	1%	Bajo	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar
Discurso político	4	1%	Bajo	Gestión escolar	Modelo de gestión escolar
Participación	3	1%	Bajo	Talento humano	Emergente

Según los datos agrupados en este cuadro, los resultados se clasificaron de la siguiente manera:

Resultados de Alta significación: se encontraban en el rango de frecuencia de 45-29 relacionados con: resignificación de la propuesta educativa, modificaciones físicas y curriculares, representaciones sociales, evaluación, modelo pedagógico y fusión de las Instituciones

Resultados de mediana significación: se encontraban en el rango 28-9 equivalen a: reconocimiento a los logros de los estudiantes, población objeto de la atención educativa, educación por competencia, planeación curricular, aceptación de la comunidad, sistema de apoyos pedagógicos.

Resultados de baja significación: se clasifico como igual o menor a 8 son: enfoques de atención educativa a poblaciones, currículo, discurso político, participación.

A continuación, se presentaron los resultados, agrupados en las tres tendencias: alta, mediana y baja significación.

4.1 Resultados de Alta significación

4.1.1 Re significación de la propuesta educativa: En el proceso de transformación que vivió la I.E Presbítero Juan J. Escobar, fue fundamental la re significación de la propuesta educativa, en ella se centró el enfoque de la educación inclusiva para atender a la diversidad de estudiantes y en el proceso de transformación se implementó la capacitación a docentes, padres de familia y estudiantes como una estrategia de difusión, enseñanza y proyección, acerca de la base filosófica, conceptual y metodológica que la soportan. A continuación, se presenta la manera en que se desarrolla esta estrategia:

4.1.2 Capacitación a la comunidad educativa: con la idea de fortalecer la construcción de una propuesta educativa para la diversidad, la I.E encontró en la capacitación una herramienta a través de la cual orientar a los docentes en el marco del conocimiento, actitudes y habilidades necesarias para la transformación educativa. Relacionado a esto, Blanco (2006) afirma:

Las actitudes iniciales del profesorado y de la comunidad son una de las variables esenciales a tener en cuenta, especialmente en aquellos centros con un menor nivel de elaboración del proyecto educativo o de trabajo conjunto, porque las actitudes positivas pueden ser una vía para lograr o mejorar dichos aspectos. Es fundamental desarrollar actividades de sensibilización y de capacitación de forma sostenida. (p.12).

De tal manera se realizó ambientación e inducción a los docentes antiguos y nuevos, “se les explicaba la propuesta educativa por medio de un folder llamado cartilla básica PEI. Este contenía la misión, es decir “todo el horizonte estratégico”, síntesis de la filosofía institucional, el plan de área desde la básica primaria hasta la básica secundaria con el fin de acabar con el cuaderno de planeación” (entrevista 4) Así se pudo ratificar con otras experiencias educativas en el contexto nacional, en la que la investigación también coincidió en la importancia de realizar capacitaciones. Y así lo reafirmó Soto (2014) la cual expresó:

La actitud de los docentes, mejora notoriamente luego de procesos de sensibilización y capacitación sobre temáticas que les permitan conocer cuáles son las necesidades educativas especiales de estos niños y niñas, cuáles son las propuestas que la pedagogía hace para atenderlos, y como se materializan éstas en las didácticas, además de conocer cuáles son las adaptaciones curriculares que se deben realizar para transformar las instituciones educativas que los atienden. La actitud de los docentes mejora cuando cuentan con un equipo de apoyo especializado. (p.45).

Después de que se logró la capacitación general se procedió con el sostenimiento, empleando ocho horas laborales, organizadas en seis horas presenciales y dos horas por fuera de la Institución Educativa. “Cada semana acudían por áreas a la capacitación en el aula de apoyo, de tal manera se declaran los viernes de área para afianzar los apoyos específicos a los docentes donde se les daba todo el plan y la estructura de la planeación con todas las herramientas de flexibilización que tiene la institución” (entrevista 4) Igualmente “se refuerza

con seminarios, charlas, reuniones constantes, así como capacitaciones sobre los diferentes tipos de discapacidad y necesidades de los niños; de tal modo se logró concientizar a todos los docentes sobre el cambio tanto en el diseño de sus clases, la planeación de área, como en la evaluación. (entrevista 3) Al respecto Blanco (2006) señaló “Se ve necesario que la formación de especialistas sea a posteriori de la formación general, que los prepare para trabajar con alumnos con diferentes necesidades” (p.20).

La capacitación entonces fue un aspecto abordado de manera organizada, en consecuencia, se logró mayor conciencia frente a la necesidad de resignificar la propuesta educativa; en caso contrario, Parra (2011) encontró que “uno de los desafíos para la educación inclusiva había sido la capacitación y formación docente” (p.149); sin embargo, en la I.E, más que un reto se convirtió en el medio para comprender la diversidad.

“Quienes también recibían capacitaciones eran son los padres de familia y estudiantes bajo el mismo objetivo de brindar conocimiento y mejorar actitudes en relación a la diversidad” (entrevista 2). Para los padres de familia fue una estrategia de acogida como nuevos miembros de la comunidad educativa. A través de un proceso de inducción “durante una semana se les enseñó el modelo pedagógico y la propuesta curricular de la I.E Presbítero Juan J. Escobar; la forma cómo se trabajaba en ella, quiénes la conformaban y las funciones que cumplían sus miembros, así mismo se trabajó en la adaptación del manual de convivencia con constantes reuniones. (entrevista 4) Por su parte el MEN en la relación familia e institución, reiteró la responsabilidad inicial en la educación de los estudiantes por lo cual se promovió el trabajo conjunto donde se permitió:

- Vincular al padre de familia como integrante del equipo interdisciplinario para contribuir en la formación de su hijo.
- Realizar talleres de capacitación y formación.
- Propiciar espacios de reflexión para encontrar alternativas de solución a las situaciones problema. (Guía N°12, 2006, p.49).

Con ello se logró que tomaran conciencia y aceptaran las condiciones particulares que presentaba la población estudiantil, de cómo había sido acogida y como se está haciendo el proceso de inclusión con aquellos que presentaban NE o que tenían algún trastorno en el

desarrollo; por tanto, “se creó la escuela de padres para orientar el reconocimiento de la diversidad como valor mediante reuniones, charlas, citación a los padres para el dar un informe de la gestión del docente y permitir la presencia de ellos en la realización de los trabajos de los niños” (entrevista 4).

Es importante tener en cuenta que “la capacitación implicó inversión, por lo tanto, del presupuesto que se le destinaba a la I.E se debía incluir un aporte para tal actividad.” (entrevista 3 y 4), pues según el MEN estaba estipulado que

La financiación de la capacitación para profesionales de apoyo, educadores de grado, área, coordinadores, rectores y padres de familia que trabajan con la población con NEE en la Educación Formal, se establece por el rubro de calidad que reciben los municipios del Sistema Nacional de Participación, o de recursos propios establecidos en política pública de NEE (...) en el tema objeto de la capacitación. Es importante recomendar que, en el momento de contratar la capacitación, el contenido de ésta se ajuste a las tendencias vigentes en NEE, a las políticas educativas y de política pública de NEE. (Guía N°12, 2006, p.54).

Finalmente, con los estudiantes se realiza un taller por grupos con el tema “nadie es lo que quiere ser, todos somos lo que podemos ser” para afianzar la aceptación de cada uno y de los otros. De esta manera se logra la sensibilización de los estudiantes “regulares” como lo confirma Soto (2014) al expresar que “la actitud de los padres de familia de los niños y niñas que comparten el aula con estudiantes con necesidades educativas especiales y de sus mismos compañeros de grado mejora luego de procesos de sensibilización y capacitación” (p.45).

4.1.2. Modificaciones físicas y curriculares: la I.E Presbítero Juan J. Escobar, hizo un esfuerzo económico, organizacional, de recurso humano, y pedagógico para favorecer la inclusión de la población estudiantil diversa del corregimiento de San Cristóbal, en consecuencia procedió a la destinación presupuestal para juegos pedagógicos, rejas de protección, aulas especializadas, la construcción de laboratorios por áreas del conocimiento, dotación del aula con lo que el profesor requiera para trabajar con cualquier tipo de estudiante, disposición de recurso humano como psicólogos y especialistas idóneos, transporte escolar y apoyo a los docentes. Se hace énfasis en que las modificaciones se rigen bajo el principio del consenso, es decir, deben pactarse con los miembros de la comunidad

educativa y determinar la prioridad de las necesidades que deben ser atendidas, pero estas modificaciones no se hacen de un día para otro, requiere de tiempo y se realiza de manera paulatina, el cual coincide con González (2008) el cual concreta que

No ocurren sólo porque se remuevan formalidades y estructuras, porque se elaboren y gestionen formalmente bien los correspondientes planes, programas y proyectos de trabajo se trata de procesos paulatinos que no ocurren de la noche a la mañana, pues atañen a cómo se re-configura el centro escolar, su compleja red de valores, creencias, normas, relaciones sociales y de poder. (p.89).

Por su lado Blanco (2006) lo reafirma, en sus postulados acerca de la atención educativa hacia la diversidad:

En el caso de niños y niñas de otras etnias o culturas, niños migrantes, niños de la calle, etc., la tendencia es también adecuar el currículo oficial a sus características y necesidades, respetando los mismos objetivos generales, y haciendo algunas modificaciones en los contenidos, estrategias y medios de enseñanza, para que el aprendizaje sea más significativo y funcional para ellos. Los ajustes más frecuentes en relación o dar prioridad a algunos de ellos, o la introducción de algunos aprendizajes más ajustados a sus necesidades. (p.14).

4.1.3 Evaluación: en la I.E Presbítero Juan J. Escobar se logra incorporar un nuevo enfoque de evaluación acorde a las demandas de la diversidad de estudiantes, para alcanzar una transformación representativa, como lo afirma Naicker, García, Faro y Vilageliu (1998) *“es necesario incorporar la evaluación de los resultados (autoevaluación, evaluación interna) como generadora de los procesos de cambio”*. (citado en Parra, 2011, p.148). Respecto a lo anterior, “la evaluación pasa de centrarse en pruebas formales a fundamentarse en pruebas informales que no son estandarizadas”. (entrevista 4) pero si se basa en el potencial del estudiante; tomando éste como criterio para establecer los logros mínimos que puede alcanzar, así como la flexibilidad que debe tener el docente al momento de evaluar; diversificando las actividades y se califican en cuatro niveles del aprendizaje:

- “La adquisición: el conocimiento que se tiene.”
- “El uso: la aplicación de dicho conocimiento.”

- “La explicación: argumentación acerca del conocimiento.”
- “El control: es como transforma la vida del estudiante” (entrevista 4)

Con relación a la flexibilidad, se encontró Blanco, (2006)

los profesores que tienen un estilo de enseñanza flexible (...) evalúa de forma continua el progreso de los alumnos en función de su punto de partida y no en comparación con otros, mantiene contactos frecuentes con los padres y programan periódica y conjuntamente con otros profesores facilita la atención a la diversidad, la evaluación a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las producciones de los alumnos (...) desde la perspectiva de una educación inclusiva el fin de la evaluación no es clasificar o etiquetar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan (pp.16 -18).

Contrario a lo anterior Florian (2014) encuentra que

Durante el Partido Laborista (1997-2010) La educación especial se basaba en un enfoque de evaluación tradicional, el gobierno británico promovió la política de educación inclusiva, pero mantuvo las políticas para las necesidades especiales, que siguen basándose en enfoques tradicionales (identificación y evaluación de las necesidades individuales, planes educativos individuales y apoyo especializado para aquellos alumnos que lo demanden (p.28).

Sin embargo, la I.E. Presbítero Juan J. Escobar logro visualizar al estudiante como un ser que tiene posibilidades de participar, actuar y construir, se realizaba la observación directa de los estudiantes para detectar problemas y remitirlos al aula de apoyo, se basaron en entrevistas a los padres de familia y el criterio psicológico donde son evaluados a través de test y de los informes que se recibían de la EPS. “Todo este proceso permitió establecer la relación entre la EPS, la institución educativa y las familias.” (entrevista 4) Para trabajar esto se tuvieron en cuenta las nueve dimensiones del ser humano que son: cognitiva, comunicativa, emocional, social, ética, estética, corporal, laboral y la espiritual. Por ejemplo, en el caso de la discapacidad se sabía que un estudiante con parálisis cerebral nunca se evaluaba corporalmente, sino que se tenía en cuenta las otras ocho dimensiones para evaluarlo. Respecto a lo anterior se encontró que Blanco (2006) afirma que

Los componentes afectivos y relacionales son fundamentales para que los alumnos atribuyan sentido a lo que aprenden, por lo que es fundamental tenerlos en cuenta cuando se planifican las actividades de enseñanza-aprendizaje o de evaluación. El éxito en el aprendizaje está muy relacionado con el auto concepto y la autoestima, de tal forma que aquellos alumnos que tienen un alto nivel de autoestima consiguen mejores resultados en la escuela (pp.18-19).

4.1.4 Modelo pedagógico: Según el Ministerio de Educación Nacional (2006)

El modelo pedagógico que la institución educativa adopte para atender a la población con NEE, debe considerar al estudiante como protagonista y partícipe del acto educativo, así como reconocer las influencias familiares, escolares y sociales que intervienen en su proceso de formación, para garantizar una atención educativa contextualizada y coherente con las características personales y sociales. (Guía N° 12, p.22).

Partiendo de este referente, la I.E Presbítero Juan J. Escobar lo primero que se hizo, fue la gestión directiva es la transformación de la misión, con los principios básicos del modelo holístico, el respeto, la autonomía y la participación y le agregaron la inclusión y la equidad, que son principios de la educación inclusiva, perfectamente articulables a la propuesta educativa. “El modelo pedagógico estaba simbolizado en una veleta que representaba la diversidad y las nueve dimensiones del ser humano: cognitiva, comunicativa, emocional, social, ética, estética, corporal, laboral y la espiritual. Esta fue creada por una estudiante y decía que cada color representaba un olón de la diversidad humana por eso tiene 9 colores y permanece en movimiento, porque nunca está terminada, casi siempre para poder avanzar se debe volver a los orígenes, siempre el viento se proyecta más potente”. (entrevista 4) Por lo tanto, se ligaron las nueve dimensiones a las áreas del desarrollo humano y a cada área se le daba una dimensión de la que era responsable y mostraba resultados en esa dimensión.

Seguidamente se plantearon los indicadores de desempeño por cada conocimiento, según la secuencia que plantea el modelo holístico, el cual tenía una premisa fundamental y es que “los seres humanos son una totalidad y que todos están formados por totalidades.” (entrevista 4)

Respecto a lo anterior, se encontró que Araque (2010) afirmaba que “la atención a la diversidad consiste en aplicar un modelo de educación que consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda Pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado”. (p.11).

Por tal motivo en la comunidad estudiantil de la I.E Presbítero Juan J. Escobar impacto el modelo pedagógico holístico, “pues los estudiantes lograron entender que todos son diferentes y que en esa diferencia es que surge la diversidad.” (entrevista 4) por consiguiente, aceptan al otro sea cual sea su condición o particularidad.

4.1.5 Fusión de instituciones: la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar para transformarse de la EE hacia la atención a la diversidad, vivió un proceso de tránsito que duró 8 años, desde el 2002 hasta el 2010, donde se fue suprimiendo uno a uno los grados hasta terminar con la escuela especial. Un año después de iniciar tal proceso, en el 2003, se dio la fusión donde la educación regular recibió a la educación especial y se le proporciono a toda la población estudiantil la entrada a la institución. De tal modo, se unieron tres instituciones educativas del corregimiento de San Cristóbal de la ciudad de Medellín que estaban orientadas a grupos poblacionales específicos como lo era, para la población con discapacidad, estaba la Institución de educación especial denominada el Integrado de San Cristóbal, para la población de estrato socioeconómico medio - alto estaba la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar y para la población socioeconómico baja estaba la Escuela Primaria Nepomuceno Morales, hecho que se llevó a cabo por un mandato de ley que se estableció en el decreto 2082 de 1996, en su capítulo II artículo 17 en el cual se reglamenta que

las I.E que prestan atención exclusiva a personas con limitaciones, deben adecuarse sin que se genere prejuicio alguno en la formación de los educandos, ajustando su proyecto educativo institucional, en los términos del decreto 1860 de 1994, de tal manera que su oferta educativa se abra a todo tipo de educando.

Este decreto no sólo se aplicó para las instituciones de educación especial, sino además para todas las instituciones de educación regular que existían para esa época; pero la I.E Presbítero Juan J. Escobar, sólo lo realizó en ese año.

La sede de educación regular, recibió la población que estaba en educación especial, constituyendo en la escuela primaria lo que llamó la base 4, es decir, cuatro grupos por grado educativo, partiendo desde el preescolar y logró de tal manera la inclusión de toda la población a la cual se le garantizó la continuidad educativa hasta alcanzar el grado¹¹ de bachillerato.

En este proceso, la gestión directiva fue impactada porque debió pensarse en mecanismos para lograr la fusión, los padres de familia realizaron derechos de petición a los cuales la Institución respondió adoptando en su propuesta educativa estrategias de flexibilización que se ajustaron a las necesidades particulares de los estudiantes y sus familias. Pese a que para muchos de ellos y al igual que muchos docentes, era una situación que no la concebían posible y conveniente para sus hijos y los demás estudiantes, lo que desató protestas de los padres de familia y renunció un gran número de docentes; (en total 42) sin embargo, estos hechos no truncaron el proceso de tránsito y la fusión, el cual culminó en el año 2010, cuando se reconoció a la I.E como pionera en inclusión en el país.

Todo el proceso de fusión, guardo relación con lo que el MEN nombró como el principio de significatividad el cual hizo referencia a:

La adaptación de los elementos dentro de un continuo que oscila entre lo poco significativo y lo muy significativo. Así pues, se comenzaría por modificar los elementos de acceso, para continuar, si fuera necesario, adaptando los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos, evaluación, método y metodología. (2006, p. 23)

4.2 Resultados de mediana significación

4.2.1 Reconocimiento a los logros de los estudiantes: Arnaiz “considera que la escuela ha de asumir la diferencia propia del ser humano como un valor inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues convivimos en aulas donde existen puntos de partida, intereses, motivaciones y ritmos distintos”. (2012, p.3.) por lo tanto, la I.E Presbítero Juan J. Escobar se caracterizó por emplear estrategias que incentivara a los estudiantes a mejorar en su proceso de aprendizaje y se proyectaran a unos niveles de mayor logro para fijarse nuevas metas. De tal manera que de parte de pares, docentes y padres de familia, los estudiantes con

NEE recibían notas escritas reconociéndoseles los logros alcanzados, estímulos en clase donde se les exaltaba su trabajo y esfuerzo, se les obsequiaba dulces, aplausos de los compañeros de clase, diálogos constantes con los docentes, felicitaciones en público; al padre de familia se le daba a conocer todo lo que había alcanzado a superar su hijo/a, esto con el fin de entender que las diferencias enriquecían las relaciones con los otros y favorecían los proceso de enseñanza–aprendizaje.

En este sentido, Florian (2014) encuentra que “los maestros están constantemente respondiendo a las diferencias individuales de los estudiantes dentro del contexto de salón de clases” (p.30).

4.2.2 Población objeto de la atención educativa: Florian (2014) destacó que “desde la década de los 90’s, los países del Reino Unido, como muchos otros países, han estado trabajando para mejorar el acceso de los estudiantes con discapacidad y/o NEE a la educación regular” (p. 28). Se encuentra que la I.E Presbítero Juan J. Escobar para reconocer la población estudiantil, sus características y potencialidades, realizó acciones de: acceso y matrícula a población con NEE a quienes se les brindó atención integral y se ubicaron en una de las sedes de la I.E, realizó registro de la población en el Simat, organizó los archivos con el historial educativo de cada estudiante consignado en una carpeta; por cada aula se estableció un límite de estudiantes con dificultades. Estas acciones coincidieron con la afirmación que hizo Blanco (2006) la cual hace énfasis que para

Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos.

Por otro lado, afirma que “*difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen*” (p. 1). De acuerdo a esto se encontró que la I.E respetaba y valoraba las diferencias, en la cual la gran mayoría de los estudiantes las aceptaron, lo cual se pudo ver a través de sus acciones en el cuidado de aquellos que tenían discapacidad, a estos niños con NEE se les orientaba para que conocieran el espacio y los padres

colaboraban con el desplazamiento de los estudiantes que no podían hacerlo por sí mismos; lo cual hizo posible el avance hacia la atención a la diversidad.

4.2.3 Educación por competencia: en la I.E Presbítero Juan J. se evidenció que “los docentes enseñaban lo mínimo y evalúan lo máximo.” (entrevista 4) por lo tanto, se hizo necesario que se diferenciara la enseñanza del aprendizaje ya que los docentes debían definir cómo utilizarían las estrategias para abordar la educación por competencia; se visibilizó la enseñanza y a partir de esta se determinaba qué evaluar. Así, por ejemplo, en “*preescolar no se enseñaba a leer y escribir, no se enseñaba a sumar y restar, solo se enseñaba a desarrollar todo el potencial que necesitan los estudiantes de crear la capacidad para adquirir el conocimiento más formal.*” (entrevista 4). En concordancia se encuentra que Florian (2014) argumenta que “*la enseñanza de niños con discapacidad y otras necesidades educativas especiales, el énfasis debe radicar en la aplicación de una estrategia de enseñanza más que en el uso de una estrategia diferente*”. (pp. 29). Por su parte Blanco (2006) menciona que

Uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales fue que puso el acento en lo que la escuela podía hacer para compensar las dificultades del alumno; es decir, las dificultades derivadas de su propia problemática pueden compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelve. (p. 4).

Conforme a lo anterior, la I.E separaba los conocimientos, es decir, qué se enseña y de ello, qué es lo que se espera que aprenda el estudiante, y a partir de esto se diseñó la ruta metodológica que se organizó de la siguiente manera:

- **Conocimientos declarativos:** atendían a los conceptos (significaciones), aunque desde la pedagogía holística no se construyen conceptos, sino que, se declara el conocimiento.
- **Conocimientos procedimentales:** se refería a los procesos cognitivos; es decir, qué desarrollo debía proporcionar el docente para que el estudiante alcanzara el concepto. (Proceso de desarrollo cognitivo superior). Se desarrolló una curva de 16 procesos de pensamiento para mostrar como de un proceso se pasaba al otro. A cada

grado se le daba la responsabilidad de desarrollar al menos un proceso. Como se muestra en la siguiente imagen

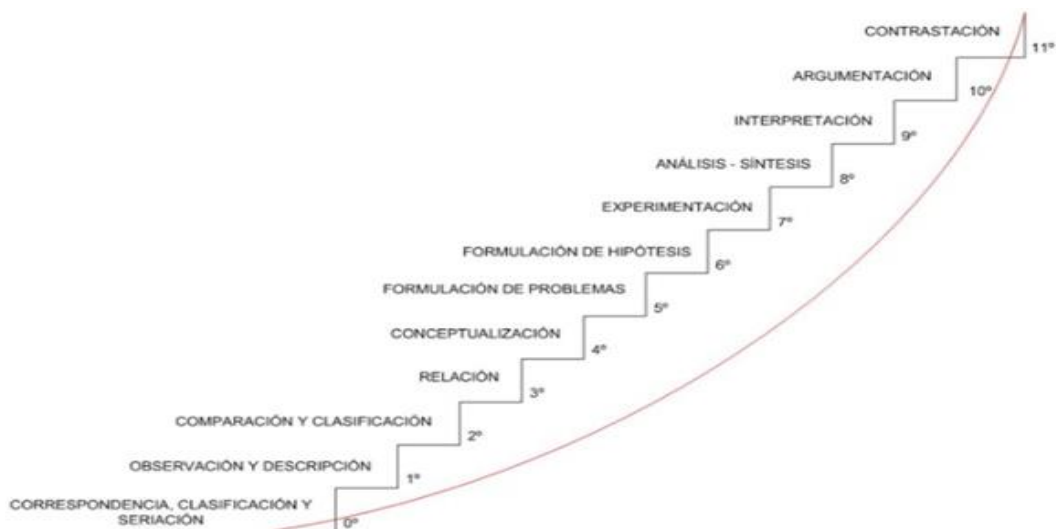


Imagen 1 proceso de aprendizaje

(Sustraída de presentación entrevista 4)

- **Conocimientos Actitudinales.** Se referían a cómo ese conocimiento, ese desarrollo cognitivo y ese concepto transformaron la vida del estudiante, o sea, la utilidad y aplicabilidad del saber alcanzado. (Se tenía que ver que el estudiante había transformado su vida a partir del conocimiento)

Respecto a lo anterior, se encontró en el MEN (2006) que “*El maestro debe partir de la comprensión de las características del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se estructura la didáctica del aprendizaje*” (Guía N° 12, p.45).

Por su lado, Florian (2014) afirma que los estudiantes varían en muchas dimensiones y los maestros están tomando múltiples decisiones constantemente sobre cómo responder a todas estas diferencias. Los maestros saben que lo que funciona para la mayoría de los alumnos puede no funcionar para algunos, dependiendo de las circunstancias (p.30).

Respecto a lo anterior, se encontró en la investigación que cuando el docente tenía claro que es lo que debía enseñar a sus estudiantes, porque conocía sus necesidades y ritmos de aprendizaje, en conjunto con la I.E, se reconocía que la educación por competencias permitía establecer un primer ejercicio de flexibilización. *“si se presentaba que algún estudiante no alcanzaba alguno de los conocimientos antes mencionados (declarativos, procedimentales y actitudinales) la primera herramienta de flexibilidad fue que con uno de esos elementos de la competencia que tuviese era suficiente para evaluarlo.”* (entrevista 4) cuando lograban lo mínimo se promovía el estudiante; *“esto cambio la idea de los docentes que para que el estudiante fuese promovido tenía que cumplir con todos los objetivos.”* (entrevista 1) De allí surgen entonces:

- El logro mínimo: con un elemento adquirido de la competencia era suficiente para evaluarlo.
- El básico: era el saber y el hacer.
- El alto y el superior: era el saber que correspondía al conceptual, el hacer al procedimental y el ser a como era el estudiante a partir de ese nuevo conocimiento.
- El superior: correspondía al convivir, que le aportaba el estudiante a otros seres humanos con el conocimiento adquirido; de esta forma se permitió hacer la flexibilización y se pudo evaluar a todos los estudiantes con los mismos indicadores de desempeño, no se tuvo que hacer indicadores diferentes.

En consecuencia, se valoraron todos los procesos de los estudiantes y no se adelantaba de grado ni se devuelve; *“donde estaba, estaba bien y desde ahí el docente lo ponía a trabajar con lo que el estudiante podía hacer, con lo que estaba en capacidad desde su proceso de desarrollo.”* (Entrevistas 1, 3 y 4)

4.2.4 Planeación curricular: según Ander-Egg (1993)

planificar es un proceso, es decir, es una actividad continua y unitaria que no termina con la formulación de un plan determinado, sino que implica un reajuste permanente entre medios, actividades y fines y, sobre todo, de caminos y procedimientos a través de los cuales se pretende incidir sobre algunos aspectos de la

realidad. Estos reajustes se hacen de acuerdo con una estrategia que tiene en cuenta los diferentes actores sociales y factores contingentes que actúan e inciden en el mismo escenario en que se desarrolla el plan o programa. (pp. 29-30).

En la I.E Presbítero Juan J. Escobar la planeación curricular se realizaba por periodos académico, en el año se realizaron tres, orientados por los conocimientos declarativo, procedimental, actitudinal y se organizaron bajo la estructura de:

- Exploración: la cual tenía una duración de 3 clases.
- Profundización: duración de 5 clases.
- Culminación: duración mínima de tres clases.

Se planeó a partir de la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples, que guardaban una relación directa con el modelo pedagógico holístico centrado en las 9 dimensiones del ser humano (cognitiva, comunicativa, emocional, social, ética, estética, corporal, laboral y la espiritual). *“Cada aula se organizaba por cinco mesas de trabajo para ubicar a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades ya fuese lingüística, lógico-matemática, artística, espacial, inter e intrapersonal”* (entrevista 4)

Al respecto se halló que estos procesos que desarrollaba la I.E, que estaban relacionados con los agrupamientos flexibles, los cuales eran *“uno de los aspectos organizativos que tienen más incidencia en la creación de un currículo, que tenga en cuenta a todos los alumnos”* y que su objetivo era *“favorecer la atención a las diferencias individuales desde la adaptación del proceso enseñanza-aprendizaje a los intereses y ritmos de aprendizaje de cada alumno”* (Fernández, 2006, p.140).

Y por su lado, Romero y Ferrer (1968), argumentaron que,

El objetivo esencial del planeamiento educativo consiste en lograr y correlacionar, en el mayor grado posible, dos tipos de eficiencia: la eficiencia **externa** de los sistemas educativos determinada por su respuesta a los requerimientos presentes y previsibles del desarrollo global de la sociedad; la eficiencia **interna** que puede ser apreciada por la capacidad de dichos sistemas para atender la demanda educativa, los niveles de escolaridad que aseguran a la población, y la atención que presten a las

necesidades individuales de los educandos, los niveles de calidad de los resultados del proceso educativo y el uso óptimo de los recursos puestos a su disposición. (p.9)

Después de que se elaboraba la planeación, el docente concluía con una reflexión pedagógica en forma de texto argumentativo, que contenía tesis, argumentos y conclusiones. La tesis era el tema central dado por el colegio, el aula de apoyo, la directora o el rector del colegio, y se reflexionaba en torno al aporte que cada área le hacía a la dimensión que le correspondía, con el fin de que todos los docentes reflexionaran alrededor del mismo tema, ya que su pretensión era tener un texto que narrara cómo se aprendía desde la diversidad y con el modelo pedagógico holístico. Todo esto iba direccionado por el aula de apoyo y en la nivelación que se les daba a los docentes cuando ingresaban a la I.E.

4.2.5 Aceptación de la comunidad: Blanco (2006) alude que

lo más importante para el desarrollo de escuelas inclusivas es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un rol fundamental. El tema de las actitudes tiene una gran trascendencia en el éxito de la inclusión educativa porque están muy relacionadas con la filosofía de los profesores y se reflejan en su práctica educativa. (p.12).

En la I.E con la realización de diversos talleres se logró evidenciar la aceptación y sensibilización de la comunidad educativa; se encontró que los docentes aceptaban la diversidad de los estudiantes, asumían actitudes flexibles y con los padres de familia se hizo eco la voz en voz de ellos para que la comunidad externa se familiarizara con la comunidad estudiantil y así mejorar los aspectos concernientes a la atención y aceptación de la diversidad.

Al respecto Parra (2011) lo ratifica al argumentar que *“se reconoce que la evolución conceptual de la discapacidad y el desarrollo en el aspecto educativo para estas personas ha sido positivo, y pareciera el primer paso de aceptación a la diversidad y a la diferencia”* (p.140).

4.2.6 Sistema de apoyos Pedagógicos: el MEN menciona que

los apoyos son concebidos de acuerdo con la intensidad de la orientación que se requiere, el ciclo de vida en que se encuentre y el ámbito en que se desarrollen las personas; lo cual sugiere que cualquier persona, en condición o no de NEE, requiere de ayudas personales, materiales, organizativas, tecnológicas o curriculares a lo largo de su escolaridad, para acceder a los contenidos ofrecidos por la institución educativa. (Guía N°12, 2006, p.32).

Con relación a dicho planteamiento, se encontró que como sistema de apoyo para posibilitar el acceso de toda la comunidad educativa y que participara de la propuesta educativa se implementó el aula de apoyo como un espacio creado para capacitar y acompañar a los docentes, padres de familia y estudiantes en el reconocimiento de la I.E Presbítero Juan J. Escobar como una Institución de todos y para todos. Por otro lado, se resalta la afirmación que hizo Padin (2013) donde se mencionó, *“todos los niveles de enseñanza y las modalidades de enseñanza como transversales a los mismos, deberán brindar los apoyos y recursos para hacer efectiva la inclusión respetando las características de los estudiantes”* (p. 52). Por lo tanto,

la función principal del aula de apoyo consistía en nivelar hasta en una semana de trabajo a los docentes nuevos y directivos, donde se les explicaba la metodología educativa, qué estudiantes iban a recibir, para tener la información suficiente y saber en dónde buscar, donde apoyarse en el proceso educativo y cómo se acompañaban estos. (entrevista 4).

Esto permitió facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes y la manera de organizarse de los docentes y directivos. Se crearon también, las estructuras de apoyo en un área específica, según su necesidad, desde el diseño de clase de la planeación de área hasta la evaluación, como se estipuló anteriormente en el marco legal con el decreto 366 de 2009 donde se habló de cómo estos debían constituir y reforzar a los equipos de apoyo conformado por los docentes. Además, *“como otros sistemas de apoyo, se cuenta con un grupo de aceleración del aprendizaje y el aula de procesos básicos dirigidos a una población estudiantil en condición de desplazamiento, repitencia y en extra edad escolar.”* (entrevistada 2)

4.3 Resultados de baja significación

4.3.1 Enfoques de atención educativa a poblaciones: Al pensarse en el proceso de transformación desde el modelo de educación especial hacia la atención a la diversidad, se hizo necesario tener en cuenta que hay unos enfoques por los cuales había pasado la educación para llegar al momento educativo actual. En ese orden de ideas se comprendió que posterior al modelo de educación especial venían los enfoques educativos de integración, inclusión y por último el de atención a la diversidad, todos ellos resultantes del fuerte movimiento reconocido mundialmente bajo del debatido nombre de “normalidad” o normalización hacia la década de los años 60s. Con este panorama, se puso en frente la experiencia vivida por la I.E Presbítero Juan J. Escobar, la cual pasó por dicho tránsito pero se encontraron pocos argumentado por los entrevistados quienes enunciaron que el proceso se dio en ese orden pero hacen mayor hincapié en otros aspectos, como los son la aceptación, la toma de conciencia, la participación y gestión escolar; sin embargo ello no quería decir que no se hubiese tenido conciencia de la manera en cómo debía darse el tránsito, por el contrario, un entrevistado sustenta: *“fue la integración lo que más se logró” “ya se había empezado el proceso de integración escolar, después del proceso de integración escolar entonces empieza el proceso de inclusión”* (entrevista 3).

Este aspecto además se relacionó con la teoría que había alrededor de cada enfoque donde las características de cada uno de ellos podía hacer entender la manera como se presentó en cada tiempo de la transformación, así se entendió que después de la modalidad de educación especial llegó la integración demostrada en la existencia de un aula de apoyo encargada de capacitar a la comunidad educativa y que perduró hasta que la Institución logró constituir una propuesta educativa centrada en un currículo flexible y un modelo pedagógico fundamentado en el potencial de sus estudiantes, a partir de ese momento se reconoció que estaban en un enfoque educativo de inclusión, además la Institución comenzó a transformar su PEI, el cual se rigió bajo los principios de la educación inclusiva, al respecto se encontró el argumento enunciado por Parra (2011) *“mencionando que, la educación inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano”* (p.143).

En este último enfoque fue en el que hubo mayor evidencia de los cambios alcanzados, relacionado a esto, Blanco. (2006), planteó

uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se le ofrece. Es decir, las dificultades derivadas de su propia problemática pueden compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelve. Este enfoque no implica obviar el origen del problema, pero da un paso hacia adelante porque se preocupa sobre todo de identificar las necesidades educativas que presenta el alumno como consecuencia no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa (p 4).

Es así como la I.E acogió la propuesta de la educación inclusiva y logró darle calidad a la educación desde la mirada del desarrollo humano, conformando la institución como un espacio de interacciones donde se promovía la humanización, como factor fundante para la atención a la población diversa.

Otros aspectos importantes en la transformación desde los enfoques educativos en la I.E estaban relacionados con la forma como se concebía al sujeto, valorándolo desde sus diferencias y, potenciando sus fortalezas y habilidades, favoreciendo la inclusión en el ambiente escolar el MEN (2006) la atención educativa, pasa su interés centrado en las NEE de la persona a comprender sus necesidades educativas. (Guía N° 12, p.30)

Como lo ratifica Parra (2011)

de esta manera se contempla el enfoque de entender a las diferencias como “normal”, y dar lugar al desarrollo de sistemas educativos que puedan responder a la diversidad; en otras palabras, las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y deben tener la capacidad de educar a todos los niños y niñas de su comunidad. (p.144).

Es así como: “*Elaboramos políticas institucionales de inclusión*” (entrevista 4), basadas en el modelo pedagógico holístico para dar respuesta a las necesidades educativas de la población implementando dentro de su filosofía al ser como un todo; en este sentido. Naicker (1996), Giné (1998), Arnaiz (1997) “la inclusión educativa va más allá de una transformación y que la entienden como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, no sólo como una acción ni un conjunto de acciones” (citado en Parra, 2011, p.144).

Se mencionaron aquí algunos aspectos que dieron a entender que la I.E transitaba por los enfoques para alcanzar transformarse hacia la atención a la diversidad, sin embargo, es un tema sobre el cual convendría hacer una exploración más profunda, pues lo que los mismos entrevistados reconocen de cada uno de ellos, se queda corto sobre la riqueza conceptual y teórica en la que se fundamentan.

4.3.2 Currículo: En el ámbito curricular, la respuesta a la diversidad se materializó con los ajustes necesarios para que el currículo incorporara la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes, haciendo que la enseñanza fuese pertinente para todos, así lo afirma Parra (2011) “la inclusión educativa orienta a todos los alumnos en un único sistema escolar, proporcionando un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, brindando los soportes para los estudiantes y profesores” (p.144).

Por lo tanto, la I.E implementó un currículo flexible, para orientar a los niños que tenían necesidades educativas de una forma más personalizada porque como lo mencionó Blanco (1999) “existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar” (p.29); por su lado García (1999) expresó

el currículo debe ser flexible, responder a necesidades, intereses y problemas del contexto. En este punto es necesario hacer claridad a los conceptos de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza concebida como un proceso organizado a través del cual una persona comunica e imparte a otros, sus conocimientos, destrezas y habilidades. El aprendizaje, como un proceso de recepción e internalización, por medio del cual una persona llega a comprender, es decir un proceso experiencial del ser humano. (citado en Guía N°12 del Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.22).

Un currículo flexible permitiría realizar adaptaciones, éstas se consideraron como la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno.

De tal manera, cambiar el tipo de currículo implicaba pensar en todos los estudiantes y organizar el sistema de enseñanza sistematizando lo que se esperaba que aprendieran los estudiantes y haciendo un cambio de planes de estudio para el mejoramiento de la calidad educativa; para lo cual se encuentra según Warnock Report, (1979) se debe tener en cuenta que las necesidades educativas especiales son aquellas que para ser atendidas requieren:

Medios de acceso al currículo. Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje. Los medios de acceso están relacionados con factores físico-ambientales (eliminación de barreras arquitectónicas), la utilización de materiales y equipamiento específico o material adaptado.

Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo. Son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación.

“Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo. Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula”. (citado en Blanco, 2006. p.3)

Dichas modificaciones en el currículo, fueron el producto de la colaboración de los docentes quienes revisaron sus prácticas educativas con el fin de implementar tales cambios y poder hacer efectiva una educación pensada para la diversidad de estudiantes transformando aquellas prácticas en pro de brindarles alternativas para que alcanzaran nuevos aprendizajes; al respecto, se encuentra los argumentos de Arnaiz y Azorín (2014) quienes consideraban que

el profesorado tiene previstos contenidos para los distintos niveles de concreción curricular, lo que denota que el currículum se estructura de manera coordinada a través de los diferentes grados de dificultad y las actividades se presentan de diversa forma (exposición oral, audiovisual, formato digital, impreso, etc.), adaptándose así a las necesidades e intereses del alumnado (p.237).

4.3.3 Discurso político: aunque no es uno de los temas de mayor recurrencia en la información suministrada por los entrevistados, convenía referirse a este, porque tenía unos argumentos que le daban consistencia a la nueva propuesta educativa de la I.E. Se encontró respondió al mandato de ley de brindar atención educativa a personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales a través de procesos de formación de apropiación de la cultura y respondiendo a sus necesidades particulares; *“el colegio hace las cosas en sentido contrario a cómo están formuladas teóricamente”* (entrevista 4), es decir; no vivían el proceso de transformación hacia la inclusión pasando por las etapas de contextualización, estabilización y profundización como se propuso en la guía 34 construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad; *“mientras todas las instituciones de educación especial de la ciudad de Medellín cerraron, nosotros empezamos el tránsito, la inclusión se empieza con los chiquitos, no con los grandes”* (entrevista 4) allí se hizo el proceso de tránsito hacia la inclusión, que empezó en el 2002 y duró hasta el 2010, que fue permeado por aspectos sociales, legales, humanos y educativos, en los que se recogió y se reprodujo toda la historia de la educación especial, bajo una premisa que había perdurado durante toda la transformación, *“la educación no tiene divisiones de clases ni de nada, la educación es una”* (entrevista 4). Pareciera de acuerdo a todo lo anterior, que en lo primero que se pensó fue en la garantía del derecho a una educación para todos; aunque se presentaron situaciones adversas que hicieron sucumbir el proceso, porque muchos de los miembros de la comunidad educativa no estaban de acuerdo con la decisión de las directivas de la Institución, en su mayoría docentes y padres de familia, se vieron obligados a apartarse de ella, porque no era un asunto de sensibilizar y esperar a que la mayoría de sus miembros entendiera qué es la diversidad, sino que se era necesario a que se dispusieran trabajar conjuntamente para alcanzar una educación más justa y equitativa.

Entonces resulta que, para brindar atención educativa pertinente a la población diversa y que por unas condiciones particulares estaban en situación de vulnerabilidad, se debió pensar en un enfoque educativo que se caracterizara por ser flexible como se mostró en:

educación inclusiva (2010) la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquéllos que presentan una discapacidad. Se trataba de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. (citado en Parra, 2011, pp. 143-144).

“De tal suerte es como con los padres de familia y todos los adultos que tuvieran algún vínculo con la I.E, se centraban las ideas sobre el trabajo educativo en la garantía del derecho, todo el trabajo que en cualquier parte se hubiera llamado sensibilización, allí lo centran en ese tema, entendiendo que no es un asunto de si quiero o no quiero, es un asunto de que, como es derecho del otro usted está en la obligación de cumplirlo.” (entrevista 4), porque se debía garantizar la continuidad educativa a toda la población estudiantil diversa, reconociendo, por tanto, que todas las personas tenían derecho a la educación, sin importar su discapacidad. Así se entendió desde la inclusión definida por Molina (2008) el concepto de inclusión es entendido como un medio para asegurar que los estudiantes con discapacidad, disfruten de los mismos derechos que los demás estudiantes. Es un proceso que demanda la participación y transformación genuina de la comunidad e implica que las minorías no sean discriminadas en razón de sus diferencias. (citado en Parra, 2011, p.148).

Además, se estaba en la obligación de velar porque se hiciera un ejercicio adecuado de ese derecho y “*nosotros como escuela, como colegio tenemos que ser garantes del derecho y todos sus miembros forman parte del derecho*”. (Entrevista 4)

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para la garantía de dicho derecho se requiere que los Estados Partes aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, desarrollando plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, desarrollando al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas, y haciendo posible su participación de manera efectiva en una sociedad libre. (...) del mismo modo, si se analiza el término ‘inclusión’ desde el punto de vista educativo, es hacer efectivo para todos, el derecho a la educación; contemplando la igualdad en las oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social. (citado en Parra, 2011, pp. 146-147).

De tal modo se hizo necesario garantizar el derecho a la educación como lo afirma (MEN):

En la medida que se dispone de unas políticas, normas, concepciones e infraestructura para el desarrollo de propuestas de formación para niños, niñas, jóvenes y adultos del país, se espera que estas den respuesta educativa a la población con NEE, que requiere ser orientada mediante diversas herramientas e innovaciones en proyectos y prácticas, que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en las modalidades educativas. (Guía N° 12, 2006, p.11).

En experiencias similares vividas por otros países, como es el caso de México, desde su Plan Nacional de Educación se plantearon como objetivo “incrementar la equidad y la igualdad de oportunidades en la educación, es decir, que el servicio educativo esté al alcance de cualquier persona sin importar su condición (género, capacidad física o intelectual, etnia, lugar de residencia, etc.). (De León, 2010, p.13)

4.4 Categorías emergentes

En la información proporcionada por los entrevistados se encontró, con un alto nivel de representatividad para la comunidad educativa la visión que tenía de los estudiantes; a la que asignó un sinnúmero de significados, así como, la explicación para la condición de

discapacidad, de pobreza o de mejores oportunidades, que daba cuenta de la asociación que establecía con la realidad social dentro de la cual estaba inmersa. De tal modo, surgieron las categorías emergentes, que recogían la manera en que la comunidad educativa de la Institución educativa Juan J. Escobar le daba sentido y comprensión a la transformación; además porque surgieron como elementos nuevos, pero significativos para la investigación, a través de los cuales se conoció la sensibilidad que tenía con relación a los cambios que se avecinaban para hacer posible la atención a la diversidad de estudiantes.

En este apartado se mostró el pensamiento de la comunidad educativa, a través de los resultados obtenidos en ambos resultados, sin embargo, en el apartado de la discusión se abordaron en un sentido más amplio; porque en coherencia con los criterios de transformación de la información, los hallazgos no correlacionados se explicarían allí de manera más profunda.

Dichas categorías emergentes que surgieron fueron las representaciones sociales, se ubicadas en el nivel de significación alta y la participación en un nivel de significación baja.

4.4.1 Representaciones sociales: a pesar de que los padres de familia, docentes y estudiantes al momento de iniciar la fusión de las tres instituciones existentes en el corregimiento de San Cristóbal, es decir, el Integrado de San Cristóbal, la escuela primaria Nepomuceno Morales, y el colegio Presbítero Juan J. Escobar; percibían a la población estudiantil desde unas características poblacionales diferenciadoras que se enmarcan en el ámbito de lo socio-económico y de la discapacidad; así, a los estudiantes del Integrado de San Cristóbal se les denominaba los locos, a los de la escuela Nepomuceno Morales los pobres y a los de la Juan J. Escobar los ricos; pues se pensaba que si los estudiantes del Integrado forman parte de esa nueva I.E organizada desde la inclusión educativa, iban a ser “desatendidos” y perderían los beneficios que ya tenían en su institución; así mismo, la preocupación de los padres de familia de la escuela primaria que mencionan que si sus hijos se mezclaban con ellos se iban a “contagiar”, pues tenían la creencia de que la “discapacidad era una enfermedad”; hasta los docentes decían, “nosotros como nos vamos a integrar con el integrado sabiendo que allá están los niños especiales y aquí están los regulares” (entrevistado 3), al igual que los padres de familia del colegio Presbítero Juan J. Escobar, quienes manifestaban que de ninguna manera permitirían que sus hijos “se mezclaran ni con

locos ni con el proletariado de San Cristóbal; los padres de los llamados pobres pensaban que sus hijos se creaban falsas expectativas de vida al estar en el mismo espacio con los ricos” (entrevistado 4). Al respecto Blanco (2006) afirmó:

un primer obstáculo tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones sociales. Todos nos hemos socializado en un modelo en el cual los niños con discapacidad se han educado en escuelas especiales en las que se les brindaba una atención adecuada a sus necesidades específicas por parte de personal especializado en las distintas problemáticas, y se pensaba que esto era lo más adecuado no sólo para ellos sino también para el resto de los alumnos (p.7).

Por el contrario, en otra investigación, de León (2007) encuentra que

la Escuela Especial en México sigue siendo un modelo que prevalece, pero que sin duda va en contra del Paradigma de la Educación Inclusiva, puesto que sigue segregando al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, evitando así la interacción con alumnado regular, lo que reproduce el modelo de una sociedad dividida y discriminatoria. (p.7)

Sin embargo, la I.E logró transformar las representaciones sociales ya que se pudo evidenciar que en el inicio fueron tres instituciones que eran segregadas y reconocidas de manera diferenciada: “*La Juan J era conocida como el colegio de los ricos, la Nepomuceno era la escuela de los pobres y la escuela anexa era la escuela de los locos*” (entrevistas 2 y 3) y en la actualidad “*estas 3 instituciones se unificaron en una misma misiva que es educación de todos y para todos.*” (entrevistas 2, 3 y 4), estas transformaciones se dieron tanto en la comunidad educativa, como en la comunidad social cercana; porque se llegó a demostrar con su labor que sí era posible educar a todo tipo de población eliminando creencias, percepciones, imaginarios y actitudes hacia aquellos estudiantes que tenían unas características particulares que los hacían diferentes a los demás y los instalaban en un marco de discriminación y segregación. Todo ello cambia con una propuesta educativa pensada desde la inclusión y la atención a la diversidad.

4.4.2 Participación: a transformación de la I.E Presbítero Juan J. Escobar, resultó además de acatar un mandato de ley, de una movilización de la comunidad educativa que, se vio

obligada a implementar los cambios necesarios para atender a la población estudiantil diversa; decidió hacer parte de ella a través de mecanismos de participación manifestados de diferentes maneras tanto en los padres de familia, los docentes y los estudiantes. Cabe mencionar que fue un aspecto que se logró de manera progresiva, pues surgió a la par que se transformaron las representaciones sociales; luego de lograr reconocer en el sujeto un potencial inagotable, se entendió que podía participar de todo el proceso transformador. De tal manera, sus miembros se convirtieron en un punto de referencia y apoyo para hacer posible una educación inclusiva pensada desde la diversidad, además, teniendo en cuenta que la I.E, no podía actuar sin contar con la comunidad, sin tener en cuenta su realidad poblacional, política, cultural y social.

Todo ello se va aprendió y entendió, en la medida que cada uno de los miembros de la comunidad educativa, tuvo una actitud de apertura que inició con la sensibilización y se mantuvo a través de capacitaciones, para posibilitar todas las modificaciones que se dieron manera gradual en la I.E. Es por ello que la participación fue fundamental para poder alcanzar la transformación desde la modalidad de educación especial hasta la atención a la diversidad.

Es así como se evidencia la participación en la I.E, donde se resaltaron aspectos como la acogida que tuvieron los padres de familia y los estudiantes hacia los niños con discapacidad o necesidades educativas; participaban del proceso de transformación manifestando su interés por ayudar a aquellos que requirieron de un mayor cuidado, en consecuencia, les permitió a dichos estudiantes mejorar en su área comunicativa, expresando sus intereses y exponiendo sus quejas, de tal manera, se afirmó de ellos que “podían superar las habilidades de los estudiantes conocidos como regulares” (entrevista 3). Así se mostró que para transformar la I.E en comunidad es necesario el acuerdo y la participación de todos, pues a través de esta se podía alcanzar el cambio social, administrativo y pedagógico, formando parte activa de una propuesta centrada en el respeto a la diferencia.

Tanto la participación como la autodeterminación no son habilidades a enseñar, sino principios a promover a través de una estructura de apoyos y condiciones que abarca no sólo enseñar a elegir, sino también a tomar decisiones, establecer metas y planes personales de futuro, fomentar la asertividad. (Guía N° 12, Ministerio de Educación Nacional).

Al ver la participación como un principio, el protagonismo de los miembros de la comunidad se tradujo en mejores condiciones de educación, pues así estaba pensada desde sus necesidades e intereses, como estaba establecido en la política pública nacional para personas con NEE, “la participación hace parte de los planes operativos, que le dan poder a esta población y a sus familias para que se constituyan en ejecutoras de proyectos y programas” (Guía N° 12, Ministerio de Educación Nacional, 2006. p.12). Corresponde agregar que cuando los miembros de la familia y la comunidad se involucraron en todo el proceso de transformación educativa, los estudiantes alcanzaron mayores logros desde todas sus dimensiones de desarrollo del ser, con estrategias como se mencionaba al inicio, relacionadas con compromisos individuales de trabajar en pro de la transformación y atención a la diversidad, desarrollar un clima de confianza entre los miembros de la comunidad educativa, comprender la identidad, realidad socioeconómica y cultural del otro; así mismo, Gonzales (2008) expresó,

la implicación de las familias es absolutamente vital para un enfoque inclusivo de la escuela y la educación. Cuando no se cuida esta relación, cuando la comunicación con ellas es mínima o incluso, con algunas, nula, cuando no se activan cauces reales de participación e implicación, las familias quedan excluidas de la vida del centro escolar. (p.88).

Finalmente, a través de la configuración de relaciones asertivas y proyectos colaborativos que bien, pudieron surgir por iniciativas propias de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, o por la motivación de los docentes, quienes “tienen un rol muy importante para promover y apoyar la participación y el éxito de todos los estudiantes (...) lo que lo (...) compromete a cuidar el aprendizaje de todos los alumnos y no solo de algunos” (Florian, 2014. p,34), en el proceso de una enseñanza dirigida hacia la diversidad, por lo que debieron asumir roles de liderazgo, eliminando aquellas barreras que imposibilitaban la participación.

4.5 Resultados que explican el proceso de transformación institucional

A continuación, se presenta el proceso de transformación institucional para la atención a la diversidad; los resultados, y se agruparon en dos categorías: modelo de gestión escolar y reconocimiento, estas integraron a su vez las subcategorías descritas en los tres niveles de significación.

Para dar cuenta del proceso de transformación se tomó el hallazgo del año 2002 y se comparó con el del 2016, en cada uno se estableció el cómo que es de tipo estratégico o metodológico, además se relacionó con elementos teóricos y comparativos con otros resultados de investigaciones.

Tabla 8 Categoría de modelo educativo

Nivel de significación	Categoría modelo de gestión escolar					
	Qué	Proceso		Cómo	Referentes Teóricos	Relaciones y/o diferencias con otras investigaciones
		2002	2016			
ALT O	Re significación de la Propuesta educativa	El sistema educativo especial paralelo a la educación ordinaria, centrado en una educación remedial	Propuesta educativa centrada en la inclusión para atender a la diversidad de estudiantes	Para resignificar la propuesta educativa se emplea la capacitación a docentes, estudiantes y padres de familia	Las actitudes iniciales del profesorado y de la comunidad son una de las variables esenciales a tener en cuenta, especialmente en aquellos centros con un menor nivel de elaboración del proyecto educativo o de trabajo conjunto, porque las actitudes positivas pueden ser una vía para lograr o mejorar dichos aspectos. Es fundamental desarrollar actividades de sensibilización y de capacitación de forma sostenida. (Blanco, 2006. p. 12)	En Soto (2014) se ratifica que la capacitación permite mejorar la actitud de los docentes, además, aprender temáticas para conocer las necesidades educativas de los estudiantes y todo lo que se requiere para transformar las instituciones educativas. Parra (2011), difiere en que “uno de los desafíos para la educación inclusiva ha sido la capacitación y formación docente” (p.149).

<p>Evaluación</p>	<p>Se utiliza la evaluación estandarizada a partir del uso de test y desde la discapacidad de las personas. Se concibe que los estudiantes no alcanzan logros, se rehabilitan</p>	<p>Aplicación de pruebas informales. Desde el potencial, los estudiantes alcanzan logros y son promovidos</p>	<p>Observación directa. La entrevista a padres de familia. Por logros mínimos</p>	<p>evalúa de forma continua el progreso de los alumnos en función de su punto de partida y no en comparación con otros, mantiene contactos frecuentes con los padres y programan periódica y conjuntamente con otros profesores facilita la atención a la diversidad, la evaluación a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las producciones de los alumnos (Blanco, 2006, pp. 16 -18); para Correa Para los docentes, la evaluación permite conocer el nivel actual de logro de un estudiante y como él o ella aprenden mejor, lo cual permite al maestro planificar qué enseñar y cómo enseñarlo de manera efectiva (2010, p.71).</p>	<p>Se encuentran en investigaciones anteriores que difieren de este resultado donde se dice que “La educación especial se basaba en un enfoque de evaluación tradicional, el gobierno británico promovió la política de educación inclusiva, pero mantuvo las políticas para las necesidades especiales, que siguen basándose en enfoques tradicionales”. Florian (2014)</p>
<p>Modelo pedagógico</p>	<p>Modelo centrado en la protección y cuidado a partir de</p>	<p>Modelo holístico basado en las 9 dimensiones del ser</p>	<p>Transformación pedagógica por medio de la modificación</p>	<p>El MEN (2006) El modelo pedagógico que la I.E adopte para atender a la población con NEE, debe considerar al estudiante como protagonista y</p>	<p>El resultado coincide con Araque (2010) quien afirma “La atención a la diversidad consiste en aplicar un modelo de educación que consiste en ser capaz de ofrecer a cada</p>

	un diagnóstico o médico.	humano cognitiva, comunicativa, emocional, social, ética, estética, corporal, laboral y la espiritual	n de la misión, los principios educativos, indicadores de desempeño por cada conocimiento y se amarrar las dimensiones a cada área.	partícipe del acto educativo, (...) para garantizar una atención educativa contextualizada y coherente con las características personales y sociales. (Guía N°12 Ministerio de Educación Nacional, 2006. p.22)	alumno la ayuda Pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado (p.11)
Fusión de instituciones	Existen tres Instituciones independientes y con niveles de atención diferencial: educación especial, básica primaria y básica secundaria	Una sola I.E con una educación de todos y para todos	Mandato de ley. Decisión administrativa: cerrando los grados de educación especial de manera gradual	Decreto 2082 de 1996 Las Instituciones de atención a personas con limitaciones deben adecuarse sin que se genere prejuicio alguno en la formación de los educandos, ajustando su proyecto educativo institucional, su oferta educativa se debe abrir a todo tipo de educando.	Soto (2007) coincide en la que la movilización se realiza en un momento coyuntural de transformación del sistema educativo – o en un momento de reforma que ha sido desde siempre, pero que en los años 90 se da con mayor fortaleza-periodo, en el que las instituciones tienen que responder a un sinnúmero de apropiaciones de reformas, de leyes y de intereses internacionales que hacen que las instituciones se desdibujen. Para enumerar dicha situación, se puede ubicar para el debate, procesos tales como las

MED
IO

Educación por competencia	<p>El docente enseña lo mínimo y se evaluaba sobre lo máximo esperado.</p>	<p>El maestro tiene claro qué enseñar y qué evaluar. Los conocimientos se organizan por conceptos, procedimientos y actitudes.</p>	<p>Cambio de enfoque curricular flexibilizando la enseñanza e implementando la ruta metodológica para el aprendizaje y la curva de 16 procesos con las competencias que debe alcanzar el estudiante.</p>	<p>“El maestro debe partir de la comprensión de las características del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se estructura la didáctica del aprendizaje” (Guía N° 12, p.45).</p>	<p>fisiones institucionales, de donde surge una Institución con dos o tres proyectos educativos institucionales. (pp, 217-218)</p>
Planeación curricular	<p>Se planea a diario. Actividades para la</p>	<p>Se realiza por periodos académicos. El docente hace una</p>	<p>Cambio en el enfoque curricular, donde la planeación se estructura</p>	<p>Planificar es un proceso, es decir, es una actividad continua (...) que implica un reajuste permanente entre medios, actividades y fines y, sobre todo, de caminos y procedimientos a través de</p>	<p>Los maestros saben que lo que funciona para la mayoría de los alumnos puede no funcionar para algunos, dependiendo de las circunstancias (Florian, 2014, p.30). Se encuentra relación con Romero y Ferrer (1968) planeamiento educativo consiste en lograr y correlacionar (...) dos tipos de eficiencia: la eficiencia externa, (...) respuesta a los</p>

	rehabilitación. El docente no hace reflexión de su acción pedagógica.	reflexión de su acción pedagógica	por procesos: exploración, profundización y culminación; a partir de la teoría de las inteligencias múltiples y con la estrategia de las 5 mesas de trabajo.	los cuales se pretende incidir sobre algunos aspectos de la realidad (...) de acuerdo con una estrategia que tiene en cuenta los diferentes actores sociales y factores contingentes que actúan e inciden en el mismo escenario en que se desarrolla el plan o programa. (Ander-Egg, 1993. pp. 29-30)	requerimientos presentes y previsibles del desarrollo global de la sociedad; la eficiencia interna (...) la capacidad (...) para atender la demanda educativa (...), la atención que presten a las necesidades individuales de los educandos (...) el uso óptimo de los recursos puestos a su disposición. (p. 9)
Sistema de apoyos Pedagógicos	El apoyo interdisciplinario especializado corresponde a la educación especial	Apoyo formativo para la comunidad educativa guiado por un experto en inclusión y atención a la diversidad	Creación del aula de apoyo, entendida como el espacio para formar, informar y capacitar a la comunidad educativa	los apoyos son concebidos de acuerdo con la intensidad de la orientación que se requiere, el ciclo de vida en que se encuentre y el ámbito en que se desarrollen las personas. (Guía N°12, 2006, p.32)	Hay una relación con Padin (2013) respecto a los apoyos: todos los niveles de enseñanza y las modalidades de enseñanza como transversales a los mismos, deberán brindar los apoyos y recursos para hacer efectiva la inclusión respetando las características de los estudiantes (p. 52).
BAJO Enfoques de atención	Segregación y discriminación	Aceptación y reconocimiento	Cambio de paradigma,	Parra (2011) menciona que, la educación inclusiva, constituye un enfoque	Blanco (2006) uno de los avances más importantes del concepto de necesidades

educativa a poblaciones	ación hacia las personas con discapacidad o con NEE	nto de las diferencias hacia las personas con discapacidad o con NEE	de filosofía institucional , talleres de sensibilización de la comunidad educativa y aprendizaje sobre las diferentes discapacidades.	educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano (p.143).	educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se le ofrece. (p.4)
Currículo	Centrado en programas académicos y ocupacionales.	Se orienta en flexibilidad curricular y en el impulso de planes de mejoramiento de la calidad.	Decisión en el cambio de enfoque curricular abierto y flexible	La inclusión educativa orienta a todos los alumnos en un único sistema escolar, proporcionando un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, brindando los soportes para los estudiantes y profesores (Parra, 2011. p.144)	Existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar” (Blanco, 2006. p.29)

Discurso político	Educación diferencial	Educación para todos	Garantizando el derecho a la educación a través del acceso a toda la población estudiantil sin ninguna distinción.	Molina (2008) el concepto de inclusión es entendido como un medio para asegurar que los estudiantes con discapacidad, disfruten de los mismos derechos que los demás estudiantes. Es un proceso que demanda la participación y transformación genuina de la comunidad e implica que las minorías no sean discriminadas en razón de sus diferencias. citado en Parra (2011, p. 148).	De león (2010) Incrementar la equidad y la igualdad de oportunidades en la educación, es decir, que el servicio educativo esté al alcance de cualquier persona sin importar su condición (género, capacidad física o intelectual, etnia, lugar de residencia, etc.) (p.13).
-------------------	-----------------------	----------------------	--	---	---

En el cuadro anterior correspondiente a la categoría de **modelo de gestión escolar** se observó los procesos misionales, correspondientes a **alta significación**, centrados en la formulación de la propuesta educativa, con modificaciones en la manera de evaluar la cual pasó de la estandarización a lo individual donde se tuvo en cuenta el criterio del padre de familia y la observación del docente. En cuanto al modelo pedagógico pasó de enfoque proteccionista a estar centrado en el desarrollo del ser humano. Y por último en la fusión fueron tres instituciones que se transformaron en una sola para atender a todo tipo de población.

En el nivel de **mediana significación** se apreciaron los procesos que implicaron transferencia y ocuparon mayor tiempo en los cambios. Respecto a la educación por competencias cambiaron las estrategias de enseñanza poniendo un mínimo para poder evaluar los conocimientos adquiridos. La planeación curricular era realizada por periodos en los cuales los docentes debían reflexionar sobre su metodología de enseñanza y plantearse nuevas estrategias para facilitar el aprendizaje en los estudiantes. Y en los sistemas de apoyo pedagógico su cambio se evidenció en los apoyos dados a los docentes sólo los que atendían la educación especial, los cuales pasaron a centrarse en toda la comunidad educativa, guiados por expertos en inclusión y atención a la diversidad.

Y en los procesos de nivel **baja significación** se evidenciaron los enfoques de atención educativa los cuales mostraron cambios en la concepción o percepción de las personas con discapacidad o NEE, los cuales cambiaron a partir de la convivencia y aceptación de la diversidad. El cambio del currículo se evidenció en la flexibilidad para mejorar la calidad educativa; y por último en el discurso político, se evidenciaron cambios en las políticas tanto a nivel nacional como departamental en las cuales se daba la educación diferenciadora y se acentuaban las discapacidades, pero se vio la necesidad de cambiar las políticas apuntando hacia el derecho a una educación para todos sin importar sus condiciones físicas, culturales e intelectuales.

Tabla 9 Categoría de reconocimiento

Nivel De signifi cación	Categoría reconocimiento		Referentes Teóricos	Relaciones y/o diferencias con otras investigaciones	
	Qué	Proceso 2002 2016			Cómo
ALTO	Modificaciones físicas y curriculares	Una de las tres sedes, dedicada a la EE beneficiada en recursos físicos, pedagógicos y presupuestales	Dos sedes para educación regular, desde la educación preescolar hasta bachillerato con adaptación del currículo según los intereses de los estudiantes. Estrategias educativas	Se realiza de manera paulatina destinación presupuestal para juegos pedagógicos, rejas de protección, aulas especializadas, construcción de laboratorios, dotación del aula	No ocurren sólo porque se remuevan formalidades y estructuras, porque se elaboren y gestionen formalmente bien los correspondientes planes, programas y proyectos de trabajo. Se trata de procesos paulatinos que no ocurren de la noche a la mañana, pues atañen a cómo se re-configura el centro escolar, su compleja red de valores, creencias, normas, relaciones sociales y de poder. (González, 2008. p.89)
	Reconocimiento a los logros de los estudiantes	Sólo se trabaja el desarrollo motor como entrenamiento y se	Expectativa frente al logro. Los estudiantes son considerados como seres con	Cambio de enfoque curricular, flexibilizando la enseñanza	la escuela ha de asumir la diferencia propia del ser humano como un valor inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues convivimos en aulas donde
MEDIO				La tendencia es también adecuar el currículo oficial a sus características y necesidades, respetando los mismos objetivos generales, y haciendo algunas modificaciones en los contenidos, estrategias y medios de enseñanza, para que el aprendizaje sea más significativo y funcional para ellos (Blanco, 2006, p.14)	
				“los maestros están constantemente respondiendo a las diferencias individuales de los estudiantes dentro del contexto de salón de clases” (Florian, 2014, p. 30)	

	considera que los estudiantes no tienen otras posibilidades de aprendizaje.	capacidad de aprender. Incentivos por los logros alcanzados.	de con alternativas que incentivan y motivan a los estudiantes a alcanzar los logros propuestos.	existen puntos de partida, intereses, motivaciones y ritmos distintos (Arnaiz, 2012. p.3)	
Población objeto de la atención educativa	Matrícula en línea solo para Discapacidad	Registro de estudiantes en el Simat sin ninguna distinción, tanto en discapacidad como necesidades educativas.	Sistema de información impulsado por el MEN. Historial educativo de cada estudiante	Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos (Blanco, 2006. p.1)	“desde la década de los 90’s, (...) se ha estado trabajando para mejorar el acceso de los estudiantes con discapacidad y/o NEE a la educación regular” (Florian, 2014, p.28).
Aceptación de la comunidad	Existencia de rechazo, exclusión y segregación a la población con limitaciones, discapacidad o con NEE	Aceptación de la diversidad de los estudiantes, la comunidad educativa es flexible	Capacitación y talleres de sensibilización	Lo más importante (...) es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de	Así también lo ratifica Parra (2011) “se reconoce que la evolución conceptual de la discapacidad y el desarrollo en el aspecto educativo para estas personas ha sido positivo, y pareciera el primer paso de aceptación a la diversidad y a la diferencia” (p.140).

información y sensibilización
(Blanco, 2006. p.12)

En la categoría de reconocimiento se observó en el nivel de **alta significación** procesos pensados en accesibilidad para todos los estudiantes, donde se hicieron modificaciones tanto físicas como curriculares para facilitar el acceso y el aprendizaje a toda la población y se cambiaron las estrategias educativas teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante.

En el nivel de **mediana significación** se observó en el sistema de información para registrar de manera efectiva a los estudiantes en el SIMAT sin ningún tipo de distinción. Se observaron los cambios realizados en cuanto a las consideraciones que se tuvieron en cuenta para que los estudiantes comprendieran la importancia que tenían los logros alcanzados y sus expectativas frente al aprendizaje cambiaran por el reconocimiento que se les daba. Por consiguiente, se logró la aceptación de toda la comunidad educativa y avanzar de manera positiva hacia la atención a la diversidad.

5. DISCUSIÓN

En el proceso de transformación hacia la atención a la diversidad que experimentó la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar se apreciaron dos situaciones representativas que se exponen en este apartado con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, así como esbozar, lo que se esperaba fuese un aporte teórico al enfoque de atención a la diversidad. La primera situación fue mostrada en los resultados como la fusión de las instituciones y que suscita las representaciones sociales (una de las categorías emergentes); estas últimas fueron uno de los puntos de discusión tomándolas desde dos perspectivas, influencia de las representaciones sociales en la transformación y las representaciones sociales como generadoras de tensiones. La segunda situación, surgió de los alcances que tenía la resignificación de la propuesta educativa, de la cual se resaltó la estrategia de la capacitación como generadora del conocimiento sobre la realidad de la diversidad, en consecuencia, propició en la comunidad educativa la capacidad de participar (la cual se explicó como otra categoría emergente bajo la nominación de participación) y que se tomó como otro punto a debatir.

Si bien, la fusión se presentó como uno de los momentos críticos en la transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar, fuese porque se obligaba a generar capacidad organizativa para enfrentarse a una población educativa diversa o porque significaba un vuelco total en su resignificación de la propuesta educativa; se le sumó a esto que gran parte de los docentes, padres de familia y estudiantes, se oponían a la transformación educativa que ya era un hecho. Dicha oposición fue producto de las representaciones sociales que se tenían de la población estudiantil con discapacidad, pues la terminaban situando en condición de minusvalía; así se constató en Jiménez (2007) quien resalta

(...) la discapacidad a través de la historia ha sido objeto de discriminación por parte de la sociedad, evidencia que a lo largo de la historia podríamos reconocer diferentes paradigmas de la discapacidad. Un modelo tradicional, en el cual las personas con discapacidad son concebidas como objetos de caridad o lástima y un modelo de considerar al discapacitado, como una persona que padece una enfermedad, este enfoque se caracteriza por el asistencialismo y la beneficencia. Se subvalora la capacidad de las personas y se utilizan términos peyorativos y estigmatizantes para referirse a su condición, creo están

familiarizados con términos como: inválido, lisiado, subnormal, mongólico y otros que tienen la connotación de disminuir a la persona. (citado en Parra, 2011, p.140).

Aunque si se pensaba en el término minusvalía por su uso, se logró distinguir que los estudiantes con discapacidad eran vistos como sujetos de menor valor, razón por la cual, se pensó y se creyó de ellos, que no poseían capacidades ni posibilidades de aprender, en consecuencia, no podían alcanzar ningún logro.

Y es precisamente, esa visión del estudiante, la que generó la percepción que se tenía de ellos, como sujetos con problemas físicos limitantes sin posibilidades de intervención. Por tal motivo se construyeron unas representaciones sociales que fueron poco favorables para la transformación, pues le generaba una tarea más a la Institución Educativa, de tantas que tenía que resolver, que consistía en hallar cómo transformar esa manera de percibir y concebir a los estudiantes dirigiendo el pensamiento hacia la diversidad y poniéndole fin a los paradigmas de la discapacidad. Con ello se entiende que su influencia alteraba el curso que podía tenerse pensado para llevar a cabo la transformación, haciendo necesario que la Institución hiciese un alto en su proceso, para ocuparse de resolver asuntos que modificaban el direccionamiento estratégico que se tenía proyectado en la consecución de una atención pertinente y eficaz para la diversidad de población estudiantil.

Se encontró también, que las representaciones sociales influyeron para que se prescribieran prácticas y actitudes de rechazo hacia las diferencias de las personas, generando expectativas sobre un prototipo de estudiante que debiera tener lugar en la Institución, de tal manera, la puso en el deber de construir un sistema de normas donde se definía la identidad de los estudiantes centrada en la individualidad del ser como valor inalienable de la persona. Cabría preguntarse entonces si ¿era válido justificarse en las representaciones sociales para aprobar el rechazo colectivo respecto a una población específica? Porque se debía tener en cuenta que las maneras de actuar y reaccionar ante un individuo, situación particular o en las interacciones cotidianas, eran respuesta a los atributos a los cuales se creía podían acceder una vez estaban instauradas las representaciones sociales, de tal manera una actitud hostil frente a una persona con discapacidad se justificaba en el hecho que se pensaba de ella que “no sirve para nada”; así puede encontrarse también una justificación para aprobar el rechazo, la exclusión y la discriminación; Correa e considera que estas subvaloraciones se reflejan en ocasiones en la falta de oportunidades para poder demostrar sus capacidades” (2017, p.14), refiriéndose a las barreras que se le impone a las personas.

El segundo aspecto estaba relacionado con las tensiones que surgieron en la transformación, pues emprender cambios implicaba de unos procesos de desprenderse, de ruptura, desequilibrio, crisis y todo esto fue un asunto para lo cual se requería planeación; si lo que se espera es que esa transición en vez de ahondar en lo deficitario, fuese darle prevalencia al potencial. Para la Institución, dicha tensión estuvo directamente relacionada con el arraigo que tenía la comunidad educativa en sus representaciones sociales ya expuestas y se convirtieron en el soporte de la lucha para cambiar el pensamiento de las personas, no fue un asunto que se alcanzara en poco tiempo, implicaba trabajar con constancia y desde lo particular, para poder lograr que esa resistencia al cambio se tradujera en la facultad de entender al otro y aceptarlo tal y como es, es decir reconocer su diversidad.

Se presentó desde allí, un nuevo obstáculo para la transformación educativa, porque a menor interés de la comunidad por unirse al proceso, mayor era la brecha entre la adopción de la propuesta educativa para avanzar progresivamente hacia una institución más incluyente; todos esos sucesos, acompañados de confusión de los padres de familia y gran parte de los docentes que en conjunto, emprendieron protestas en contra de la I.E, porque en su imaginario estaba que los estudiantes del colegio Presbítero Juan J. Escobar y los de la escuela primaria Nepomuceno Morales no podían mezclarse con los *“locos porque eso se contagiaba”* (entrevista 4).

Se apreció como estas ideas transmitidas dentro de la comunidad local, ponían su acento de nuevo en el déficit y de esta manera representaba el sentido que le dan a su mundo social donde había unos rangos a los que se le otorgaba mayor importancia como son los rasgos físicos o la posición socioeconómica que se tuviese, fue así como se proyectaban valores y aspiraciones sociales que dieran a entender que además en ese imaginario colectivo se reproducían las ideologías que primaban en su momento histórico.

Fue evidente que la tensión y la resistencia al cambio, fueron una crítica inmediata ante la posibilidad de transformar, así como también la negación a aceptar y entender lo diferente, porque de cierto modo había un conformismo en la manera que se veían y entendían a los sujetos, al igual que la forma de segregar y excluir y de concebir la educación; demostrando una vez más la dificultad que se tenía para aceptar y promover nuevos métodos de trabajo y de organización que beneficiaran a todas las personas en general bajo una misma estructura educativa; cambiar esas ideas y representaciones al respecto se convirtieron más que en una tensión para la Institución, en

un nuevo reto en el camino hacia la transformación. La cuestión a esta instancia sería ¿cómo hacer para que las representaciones sociales previamente elaboradas y ya instauradas en el colectivo de una comunidad permitieran la interacción con un nuevo paradigma o manera de entender a los sujetos sin que se generaran tensiones que desfavorecieran los procesos de transformación?

Pensando en cómo resolver este interrogante, se encontró cómo la sociedad través de su interacción e intercambio comunicativo, se iba apropiando de unos significados en lo relacionado con la población con discapacidad y allí radica la dificultad para hacer entender esa nueva visión del sujeto como actor y partícipe del mundo social, que con la ayuda de unas herramientas pertinentes y unos apoyos centrados en sus capacidades, lograban superar esa condición que los había situado en el último nivel en la escala de las relaciones y de las posibilidades de alcanzar logros personales.

Frente a dicha situación la transformación que se alcanzó en la I.E fue estrechamente representativa, pues luego de largas jornadas de trabajo y luchas por hacer que en el imaginario colectivo se instaurara la concepción de diversidad, que por cierto aludía a reconocer en el otro las potencialidades que poseía, se encontró que a través de la estrategia de la capacitación se podía conocer la realidad acerca de la diversidad, por consiguiente, crear en la comunidad educativa la capacidad de participar. No se debía dejar de lado que en dicho proceso de transformación vivido la I.E Presbítero Juan J. Escobar hubo un momento en el que había un estigma sobre la discapacidad, pero que gracias a la capacitación se alcanzó la aceptación y reconocimiento de la diversidad de las personas; la comunidad buscaba además ya desde una nueva perspectiva cómo formar parte de ese nuevo paradigma de la diversidad y lo hicieron a través de un mecanismo llamado participación.

Esas voces de los que en su momento fueron opositores de una nueva forma de entender a los sujetos, que en cierto modo estaban cubriendo el temor que les generaba un cambio de tal magnitud, pudieron encontrar en la participación el medio por el cual eran escuchadas y tenidas en cuenta sus opiniones. De tal manera se develó como la apreciación de ese sujeto desde la perspectiva de la diversidad abría nuevos horizontes donde todos hacían parte de ese nuevo constructo permeado desde diferentes fundamentos como el sociológico al entender la multiculturalidad y reconocerse parte de esa comunidad diversa, en lo Psicológico, atribuyendo diferentes ritmos de aprendizaje, así como diversas capacidades; desde lo filosófico entendiendo

al sujeto como un ser más que diferente diverso y finalmente desde la educación donde se le empezó a dar prevalencia a esos momentos de participación para permitir que emergieran los sujetos en su real condición, en el sentido que le daban al mundo y en esa nueva visión que tenían de la educación, la cual estaba girando poco a poco la mirada hacia ellos, quienes por tanto tiempo fueron objeto de exclusión; como expresaban Correa, Bedoya y Agudelo “no son las diferencias en sí las que han dado las posibilidades de cambio de enfoques en el servicio educativo, sino su reconocimiento y la concordancia de respuestas educativas diversas y pertinentes” (2015, p. 48).

Desde allí se denotó cómo la participación había sido ese vehículo que permitió transformar las representaciones sociales en torno a la discapacidad para instalarse en un discurso de la diversidad, sobre la cual quedaba mucho por ahondar, pues se ha logrado en dicho proceso una apertura en lo que respecta a reconocer el otro desde su diversidad, pero como lo demostraron otras investigaciones, este era un aspecto en el cual apenas se estaba sumergiendo el interés educativo, ya que como se mencionó con antelación, los procesos de transformación requieren de tiempo y continuidad, además van a la par con los paradigmas educativos y políticos que preponderen en determinados momentos de la historia de las sociedades; se asume por lo tanto, como un reto seguir promoviendo conocimiento en lo que respecta a este asunto, como lo plantea Parra (2011), sigue siendo un reto para la inclusión educativa

una interacción que genera respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y la condición de la persona o grupo de personas, (p.148)

Así pues, se mostró el alcance al que se llegó en la presente investigación, es decir se logró resolver que las transformaciones que ha tenido la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar en su propuesta educativa, evidentemente demostraron la manera en cómo se dio el proceso hacia la atención a la diversidad, de tal forma que pueden darse unas orientaciones para aquellas instituciones que deseen emprender el camino hacia la transformación; así como develar que este es el punto de partida para que en posteriores investigaciones se analicen las condiciones actuales de la atención a la diversidad y todos los aspectos que en torno a ella puedan surgir porque es una necesidad evidente ampliar los caminos en torno a entender la diversidad, pues como lo explica Soto (2007)

esta mirada a la persona como deficitaria se encuentra en los maestros y directivos de las instituciones leídas, aunque muchos de ellos estén tratando de cambiar la lente para mirar los estudiantes, sin embargo, éstos siguen siendo diferenciados por su dificultad. (p.129).

Ello da pie para plantear un último interrogante, ¿cómo demarcar los alcances del enfoque de atención a la diversidad en el sistema educativo actual?

6. CONCLUSIONES

En la transformación educativa, el desarrollo humano se ha privilegiado para adoptar el proceso de gestión escolar fundamentado en el modelo de pedagógico holístico como principio básico orientando hacia el respeto, la autonomía, la participación, la inclusión y la equidad, enmarcando al ser como una totalidad.

En procesos de transformación educativa, la flexibilidad es una herramienta para conciliar la resistencia al cambio, comprendiendo que el otro en su diferencia posee potencialidades de tal manera se le visualiza como sujeto que puede ser protagónico, participante y garante del derecho a la educación.

Es fundamental la participación de la comunidad educativa, puesto que desde ella se humaniza la transformación, manifestada en el interés por apoyar procesos de mejoramiento y se afianza en la dimensión comunicativa donde se interactúa, propone y acuerda nuevas maneras de entender la diversidad.

Los paradigmas educativos y éticos inciden en cómo se visiona o piensa la transformación de la institución desde los padres de familia, estudiantes, docentes, y administrativos, independiente de los mandatos, políticas, decretos originados en el momento que posibilitan asumir postura y darle identidad al proceso de transformación que vive cada institución.

La transformación de la I.E Presbítero Juan J. Escobar se realiza por exigencias políticas, coherente con las políticas educativas del momento, sin embargo, los resultados de la investigación mostraron que el discurso político que soportó dicha transformación fue de baja presencia en la comunidad educativa, primando el componente de desarrollo humano.

Toda iniciativa educativa que prepondere la atención a la diversidad está centrada en el reconocimiento del otro, favoreciendo el cambio de imaginarios colectivos y actitudes, como condición necesaria para derogar prácticas de segregación o discriminación que puede gestarse en la incomprensión de la diferencia.

El tránsito de la modalidad de educación especial al enfoque de integración se alcanzó en la Institución suprimiendo niveles de la educación especial, la cual es recibida por la educación regular, acompañada de la capacitación a la comunidad educativa. En cuanto al paso del enfoque de integración al de inclusión; se reconoce en la resignificación de la propuesta educativa, que

estaba centrada en el desarrollo humano, lo cual implicó transformar los imaginarios sociales frente a escuelas que han tenido tradición en la atención a estudiantes que se enfrentaban a barreras para el aprendizaje y la participación.

Uno de los pilares fundamentales que le permitió a la institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar avanzar de manera efectiva hacia la transformación, fue la capacitación y sensibilización, pues estas transversaron un papel de alta significatividad durante este proceso; ya que fue través de ellas que se logró desarrollar en la comunidad educativa capacidades como la toma de conciencia frente a la realidad social y educativa, comprensiones en torno a la diversidad, así como la adquisición de herramientas que favorecieran el desarrollo personal, educativo y social de los estudiantes.

La I.E se encuentra transitando en prácticas de tercera generación, las cuales corresponden a: incluir a los estudiantes al sistema educativo, se transfieren las estrategias de trabajo que se hace con los estudiantes y finalmente se genera autonomía, participación y equiparación de oportunidades a todos los estudiantes sin ninguna excepción.

Finalizado el proceso de investigación se concluye que la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar tiene una propuesta educativa centrada en el enfoque de inclusión porque desde la transformación que vivió, pudo responder a las necesidades de diferentes grupos poblacionales, que históricamente siempre fueron excluidos del sistema educativo general, asegurándoles el acceso y permanencia a una educación para todos de manera equitativa; así mismo reconociendo que las condiciones personales, sociales o culturales de los estudiantes se pueden potenciar con experiencias de vida basadas en el respeto y el apoyo mutuo.

Actualmente la institución continúa trabajando en su proceso de transformación, si bien han reconocido la diversidad de su población estudiantil, comprenden que falta camino por recorrer para llegar al enfoque de atención a la diversidad como favorecedor de todos los estudiantes sin distinción alguna.

Tópicos y ejes de la maestría

Durante este proceso investigativo, se trabajó lo relacionado con la población vulnerable, pues se ubicó en un contexto donde los sujetos estaban afectados por condiciones institucionales poco favorables para ellos, los cuales presentaban imposibilidad de acceso a los servicios educativos que prestan por sus condiciones personales, físicas, sociales y económicas que presentaban algunos estudiantes, y en el ámbito educativo se refiere a las dificultades frente al proceso de aprendizaje, insuficiente inversión en infraestructura, recursos humanos, apoyo didáctico y pedagógico.

Tensiones que generan las políticas de Cobertura y Calidad y la baja comprensión del enfoque de inclusión que generó modelos educativos desarticulados y con bajo impacto en el logro de los estudiantes. Por lo tanto la investigación se centró en los tópicos de capacidades y equidad, la primera hace referencia a la disposición que la sociedad tiene de reconocer que los sujetos con discapacidad y talentos, pueden desarrollar sus diversas potencialidades; y en consecuencia propiciar políticas y prácticas educativas y sociales, que redunden en condiciones que favorezcan el desarrollo humano y la segunda es el reconocimiento de las particularidades propias de la persona en el sentido de dar a cada quien lo que le corresponda, para hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades, a no ser discriminados y a participar de manera efectiva en todos los bienes sociales, culturales y educativos; lo cual implica responder a las necesidades educativas de todas las personas, según sus contextos, sus intereses y sus expectativas. Y se centró en el eje de atención, el cual desarrolla programas para orientar el servicio educativo hacia la población en situación de vulnerabilidad y entre sus proyectos se haya una relación directa con el proceso investigativo que hace referencia a la formulación o validación de modelos de atención orientado a diferentes grupos poblacionales y al diseño o validación de rutas en la atención a grupos en situación de vulnerabilidad, apoyados en las fortalezas de planeación estratégica.

Por lo tanto los tópicos y ejes mencionados se trabajan de manera articulada con la investigación, puesto que esta se relaciona con población vulnerable y los resultados arrojan la manera en la que ésta ha sido concebida para ser segregada y vulnerada en todos sus derechos, en especial el educativo que es el centro del desarrollo de toda población, por lo tanto dentro de los cambios llevados a cabo para concientizar a la población de la importancia de articular a esta población a una educación que se adapte a las necesidades particulares de cada uno para que no

sean excluidos de los diferentes entornos, sino que sean incorporados de manera efectiva ha sido de manera lenta, pero se ha logrado evidenciar que los cambios han sido positivos ya que el impacto negativo que se generó en un principio donde eran considerados niños enfermos, en la actualidad esa mirada a cambiado de manera significativa la cual muestra que la I.E Presbítero Juan J. Escobar se adaptó para atender a todo tipo de población y por ende la educación ha cambiado tanto desde la mirada de los docentes y directivos como de los padres de familia, estudiantes y comunidad externa y en la gestión escolar se evidencia la flexibilidad curricular y la aceptación de la otredad.

7. PROYECCIÓN

Una institución que se transforma a partir de paradigmas emergentes para darle soporte a la propuesta educativa, le implica:

Emprender la transformación convocando a los implicados para asumir el cambio como una opción en la gestión escolar e involucra orientar espacios de sensibilización (actividades diarias reflexión) para el fortaleciendo de la capacidad de respuesta educativa pertinente y coherente con las exigencias de la época.

Reconocer la realidad educativa para tener claro qué se va a transformar, aminorando las divergencias, posibilitando los factores que convergen en el entorno educativo, sin olvidar la propia historia que ha tenido la Institución para trascenderla a un momento presente.

Proyectar el cambio como proceso y ajustarlo al ritmo de la comunidad institucional, fortaleciendo líderes que propulsen la propuesta educativa y considerando que es posible desde la aplicación del liderazgo compartido.

Trabajar sobre los imaginarios que se tienen acerca de la diversidad de estudiantes para dar apertura a instaurar nuevas prácticas educativas o renovar la existentes.

Formar en concepciones que fundamenten la transformación, en relación a la diversidad, la inclusión, a las capacidades, al desarrollo humano a través de la realización de talleres reflexivos que inviten en asumir postura y proyección en el contexto educativo y social.

Fomentar la comunicación asertiva como un aspecto a considerar en la transformación, por medio de acciones que fortalezcan los canales de comunicación, escuchar, transmitir e informar; sin poner en duda el pensamiento de otros, no implica que la confrontación no se manifieste en el proceso.

Referencias

Araque, H. y Barrio, de la P. J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prismasocial Revista de ciencias sociales*. (4), 1-37. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3632700.pdf>

- Arnaiz, S. (2000) Hacia una educación sin exclusión. En: A Miñambres y G. Jové. (Ed), *La atención a las diversidades educativas especiales: de la educación especial infantil a la universidad* (pp.187-195). España: Ediciones de la universitat de Lleida
- Arnaiz, S. (2005). *Atención a la diversidad programación curricular*. Costa Rica: editorial universidad estatal a distancia (EUNED)
- Arnaiz, S. y Azorin, A. (2011). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación*, (67), 227-245. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67a11.pdf>
- Azuero, G., Pérez, M., González, R., Rincon, V., Arteaga, R. y Serrano, J. (1993). Informe OEI-Ministerio de Educación. (12), Educación Especial. Recuperado del sitio de internet de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.oei.es/quipu/colombia/>
- Blanco, R. (2006). Hacia una escuela para todos y con todos. *Unesco*, (48), 55-72. Recuperado de: http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf
- Blanco, R., Aguerro, I., Ouane, A., & Shaeffer, S., (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (informe 2-48). Recuperado 12/10/2015 de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Carrillo, J., Castillo, A., Garzón, L., Hamón, L., Lopez, J. & Torres, J –MEN- (2013), lineamientos política de educación superior inclusiva. Bogotá, Colombia.
- Correa, J. (2017). Discriminación y lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios. En Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas. Medellín: Publicar T.
- Correa, J., Bedoya, M., & Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana educación inclusiva*. Vol. 9, N° 1, pp. 43-61.

- Correa, J. (2014). Lecciones aprendidas del enfoque de integración. En T. Cárdenas y A. Barraza (Ed.), *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México* (pp. 117-141). Durango Línea Editorial: Educación Especial.
- Correa, J., Suarez, J. (2014). La formación investigativa de maestros y agentes educativos vinculados a la atención de la diversidad desde la vulnerabilidad. *Revista Iberoamericana de producción académica y Gestión Educativa*. N°1 pp 1-27.
- Correa, J., Bedoya, M (2010). Intervención en el manejo social del riesgo en infancia y adolescencia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*”. No. 29, (febrero – mayo de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], pp. 122-144.
- Correa, J., Bedoya, M., Vélez, L., Giraldo, C., Saldarriaga, M., Roldan, G.,... Piedrahita, M., (2007). Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo (3). MEN. 2-76. Recuperado 12-10-2015 en: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021082/und4/anexos/enfoque_inclusivomen.pdf
- Correa, J., Bedoya, M., Ramírez, H., Begué, A., Agudelo, A., Gaviria, P.,... Restrepo, N., -MEN- (2008). Cartilla de educación inclusiva, Guía y herramienta. Ed primera (34), 7-57
- Correa, J., Bedoya, M., Ramírez, H., Begué, A., Agudelo, A., Gaviria, P.,... Restrepo, N., (2010). Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Guía. (11). MEN. 1-47. Recuperado 19-10-2015 en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/31ca0e0d-763a-433a-b92e-0d1829d5afd2/2010-bp-11-colombia-ff2-pdf.pdf>
- Correa, J. (2010). Evaluación psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad. *Revista Senderos Pedagógicos* | N.º 1 | PP. 67-74.
- Correa, J. (1999). Integración escolar para población con necesidades especiales. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. REICE - Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 5(5e), 179-187. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art25.pdf>

- De León, A. (2008). De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva el caso del Instituto Herbert (tesis de maestría). Universidad Internacional de Andalucía, México. Recuperado de: http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/207/0077_DeLeon.pdf?sequence=1
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>
- Fernández, J. (2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?. *Contextos educativos*. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/561/525>
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo? Chile. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/RLEI_7,2.pdf
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Mustri, A., Fernández, L. & Puga, I. (2000). *La integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Recuperado del sitio de internet de Secretaría de Educación Pública: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf
- González, G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160208>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Hontangas, N., & de la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos Inclusivos. *Prisma social: revista de ciencias sociales*, (4), 1-37. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632700.pdf>

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá D.C.
Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (1996). Decreto 2082 de 1996. Bogotá D.C. recuperado
de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2001). Informe nacional sobre el desarrollo de la
educación en Colombia. 46ª. Conferencia internacional de educación (cie). Ginebra Suiza,
septiembre 5 al 7 de 2001. Bogotá D.C. recuperado de
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2003). Resolución 2565 de octubre 24 de 2003 Bogotá
D.C. recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2006). Fundamentación conceptual para la atención
en el servicio Educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado
de:
http://redes.colombiaaprende.edu.co/foro_gestion/sites/default/files/FUNDAMENTACION%20CONCEPTUAL%20Necesidades%20Educativas%20Especiales.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2009). Decreto 366. Bogotá D.C. recuperado de:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2012). Orientaciones Generales para la atención
educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.
Bogotá D.C, 1-82. Recuperado de:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf

Navarro, M. & Espitia, M. (2012). Inclusión educativa, ¿Es posible?, *Revista EDETANIA*, (41),
71-81. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089679>

Romero y Ferrer. (Eds.). (1968). Cuadernos del Instituto Latinoamericano de planeación
económica y social: El planteamiento de la educación. Santiago de Chile: Editorial
Universitaria, S.A. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/1968/S6800514.pdf>

- Ramos, A. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista latinoamericana Educación Inclusiva* 7(2), 37-46. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art2.html>
- OEI (2008). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Metas educativas 2021, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid. Recuperado en: <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 47-61. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art3.html>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar?q=Educación+inclusiva:+un+modelo+de+diversidad+humana&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0CBsQgQMwAGoVChMI6rv-wJrxxwIVyZYeCh3sXAuB
- Pérez, R. (2003). Educación especial, atención a la diversidad y LOCE: un enfoque teórico y comprensivo. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe
- Pinto, J. (2004). Educación Especial Necesidades Educativas Especiales. Observatorio de la Discapacidad Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Recuperado del sitio de internet de: [servicio de información sobre discapacidad: http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/nee.pdf.](http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/nee.pdf)
- Sabate, J., & Caro, L. M. (1994). La adaptación del currículo en los centros de educación especial. Obtenido de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada1/comun/comu1.html>
- Saldarriaga, M. & Correa, J. (2005) Integración escolar en Antioquia un reto hacia la inclusión, 3-162
- Sánchez, E. (Ed). (1994). Introducción a la Educación Especial. Madrid: Editorial Complutense. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=j4FJ_Cl4v24C&pg=PA35&lpg=PA35&dq=fierro

+1987+educacion+especial&source=bl&ots=jDgZcrtM9l&sig=th4vrvM1kGucqwFxlKNz53yL3c&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiu49eci57TAhWGZCYKHQRnBBoQ6AEIHjAB#v=onepage&q=fierro%201987&f=false

Sandoval, C. (2002). Programa de especialización en teoría, métodos y Técnicas de Investigación social. Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Sarto, M. & Vanegas, M. (2009). Atención educativa En Contextos Interculturales. En M. G. Marín (Ed). Aspectos clave de la educación inclusiva. (59-68). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Soto, B. N. (2007). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con NEE: una mirada desde la integración y desde la inclusión. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales – CINDE, Manizales. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar?q=La+atención+Educativa+de+niños%2C+niñas+y+jóvenes+considerados+con+NEE%3A+una+mirada+desde+la+integración+y+desde+la+inclusión&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1

Suarez, J. (2013). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. Uni-pluri/versidad, Vol. 13, N.º 3, 2013, pp 52-60.

Torres, R. Rigal, J. y Gamboa, J. (2000). Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para las instituciones. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120278Sb.pdf>

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar, educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2007). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

UNESCO (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

Valdespino, L. E. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. En T. Cárdenas y A. Barraza (Ed.), *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México* (pp. 6-29). Durango, México: Línea Editorial: Educación Especial.

Anexos

Anexo 1 Instrumento Entrevista Semi-estructurada

Instrumento Entrevista Semi-estructurada		
	Unidades de análisis	Guía
1	Planes de estudio Programas Metodologías Procesos para la formación integral	<p>Describa los cambios curriculares que evidencian la atención a la diversidad</p> <p>¿Qué cambios se han realizado en la propuesta educativa para responder a las necesidades educativas de los estudiantes?</p> <p>¿Qué estrategias se han empleado para la transformación curricular?</p>
2	Asequibilidad Accesibilidad Aceptabilidad Adaptabilidad	<p>¿Qué acciones ha realizado la Institución para asumir una atención educativa enfocada en la diversidad?</p> <p>Mencione los cambios realizados en la planta física para permitir el acceso y la movilidad de la población estudiantil</p> <p>¿Qué conceptos se tuvieron en cuenta para la atención educativa en el enfoque de? (integración, inclusión y atención a la diversidad)</p> <p>Nombre las acciones que diferencian la atención educativa de la inclusión a la integración.</p> <p>¿Cómo ha incidido en la integridad de los estudiantes la concepción del ser humano percibida en cada enfoque?</p>
3	Integración. Inclusión. Atención a la diversidad. Desarrollo humano Logro de aprendizaje Actitudes Participación	<p>¿Cuál ha sido el hecho más representativo que muestra la necesidad de cambio hacia la atención a la diversidad?</p> <p>¿Qué actitudes ha mostrado la comunidad educativa frente a la atención a la diversidad, ha cambiado o ha permanecido?</p> <p>¿Qué estrategias se han utilizado para promover en la comunidad educativa el reconocimiento en la atención a la diversidad?</p> <p>¿Qué mecanismos se han creado para promover la participación de la comunidad educativa en la transformación hacia la atención a la diversidad?</p> <p>¿Cómo se incentiva a los estudiantes de acuerdo a los logros alcanzados?</p>

Anexo 2 Cronograma de recolección y transformación de la información

Actividad	Fecha
Autorización para acceder a la información y contactar los entrevistados.	Julio de 2016
Planeación de la aplicación de instrumentos	Agosto de 2016
Aplicación de los instrumentos	Agosto de 2016
	Septiembre de 2016
Registro de la información (codificación)	Septiembre y octubre de 2016
Análisis de la información	Octubre y noviembre de 2016
Orientaciones para favorecer el proceso de transformación.	Marzo de 2017

Anexo 3 Carta de autorización para iniciar el proceso investigativo

Medellín, 18 de enero de 2016

Señor Rector,

Institución Educativa Presbítero Juan J Escobar.

Cordial Saludo.

En Calidad de maestrantes del programa académico Maestría en Educación con énfasis en Poblaciones Vulnerables del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria y con el ánimo de emprender nuestro proyecto de investigación nos dirigimos a usted solicitándole la autorización de acceder a la Institución, ya que ésta se identifica como inclusiva y abierta a la diversidad poblacional; temas que son el interés principal del mismo.

La finalidad de nuestra investigación es Comprender las transformaciones que ha alcanzado la Institución Educativa para la atención a la diversidad en el tránsito de la educación especial al enfoque de integración y de éste al de inclusión. Más que establecer si la institución es incluyente o no, nos interesa saber qué se transformó y cómo logró hacerlo.

Por tanto, requerimos de su autorización para acceder a documentos institucionales como los PEI existentes, el historial, las actas de la Institución Educativa que correspondan a reuniones administrativas, concejos y juntas directivas; e igualmente entrevistar a aquellos directivos y docentes que hayan participado en el proceso de dichos tránsitos.

El proceso que se llevará a cabo durante la investigación consta del análisis documental y de las entrevistas a profundidad para extraer de dichas técnicas toda la información que nos permita alcanzar los objetivos del proyecto. Igualmente, nuestro compromiso como investigadoras es tener en cuenta unas consideraciones éticas como el consentimiento

informado y se guardará con secreto profesional la información que sea suministrada, tanto para la entrevista como para el análisis documental.

El tiempo probable para la investigación es durante el presente año lectivo, en el cual se realizarán visitas a la institución tanto para indagar en los documentos mencionados anteriormente y para realizar las entrevistas que sean necesarias.

Nuestro aporte a la Institución al finalizar la investigación será proponer unas orientaciones que favorezcan el proceso de transformación de la propuesta educativa para la atención a la diversidad. Donde se muestre cómo se debe llevar a cabo este, para transformarse hacia la Atención a la diversidad, reconociendo cuáles son los cambios y la manera cómo pueden ser logrados. Con ello la Institución podrá constituirse como un modelo de transformación ante otras instituciones de la ciudad que están viviendo dicho proceso y que aún les faltan elementos para alcanzarla.

Agradecemos su atención y poner en consideración la presente solicitud.

Atentamente,

Yorladis Jaramillo Giraldo

Luisa Fernanda Castrillón Isaza.

Laura María Hincapié Álvarez

Maestras e investigadoras Maestría en Educación con Énfasis en Poblaciones Vulnerables.

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Anexo 4 consentimiento informado entrevista semiestructurada

He sido informado/a que la investigación dirigida por Laura María Hincapié, Yorladis Jaramillo Giraldo y Luisa Fernanda Castrillón de la facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia y candidatas a Magister en Educación con profundización en poblaciones vulnerables, tiene como objetivo Analizar el proceso de transformación que ha tenido la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar para la atención a la diversidad en la ciudad de Medellín.

He sido invitada/o a participar de manera estrictamente voluntaria. Se me ha informado que los datos que se recojan serán de carácter confidencial y no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. No se mencionará mi identidad y sólo tendré acceso a los resultados generales.

Podré hacer preguntas en cualquier momento de la entrevista y retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí. Conozco que para efectos del registro de la información se realizarán grabaciones en audio y video. De igual forma se me ha informado que el estudio no representa ningún riesgo y que por dicha participación no tendré ninguna compensación económica.

Acepto participar voluntariamente en esta entrevista.

Nombre del entrevistado/a: _____

Cédula: _____ Cargo: _____

Firma: _____

Para su efecto se firma el día: _____ del mes _____ de 2016