



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

**Condiciones de la Educación Inicial Inclusiva para
la admisión de Niños y Niñas con TEA**

Percepciones docentes sobre políticas inclusivas en un
preescolar privado, Villavicencio-Colombia

Tesista: Helga Tatiana Vélez Reina

Directora de Tesis: Gina Viviana Morales Acosta, Dra. en Educación

Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano

Fecha: Enero de 2022

Condiciones de la Educación Inicial Inclusiva para la admisión de Niños y Niñas con TEA

Percepciones docentes sobre políticas inclusivas en un preescolar privado, Villavicencio-Colombia

Tesis Presentada por: Helga Tatiana Vélez Reina
Requisito para la Maestría en Desarrollo Humano
Línea de Investigación: Método Cualitativo Etnográfico
Profesora Guía. Gina Viviana Morales Acosta

En la Sede, Buenos Aires, Argentina aprobada en ___/___/_____.

Comisión Evaluadora

Condiciones de la Educación Inicial para la Inclusión de Niños y Niñas con TEA
Percepciones docentes sobre políticas inclusivas en un preescolar privado, Villavicencio-Colombia



Tesis para optar al Grado Maestría en Desarrollo Humano.
Nombre de estudiante, Helga Tatiana Vélez Reina
Centro Regional De Formación Docente E Investigación Educativa- FLACSO
Se difunde bajo una licencia Creative- Commons-Reconocimiento-No Comercial- SinObraDervada 3.0 Undeported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.
2021.

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad analizar las percepciones docentes sobre las políticas educativas para la admisión inclusiva de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de una institución educativa privada. El análisis de las políticas de inclusión de la primera infancia con TEA tuvo en cuenta las dimensiones del derecho a la educación de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad descritas por Tomaševski (2004) y bajo las cuales los gobiernos han desarrollado sus acciones en el marco de una Educación para todos y todas, el estudio de caso escolar único con entrevista a una directiva y once docentes de los grados de párvulos, prejardín, jardín, transición, y de primero y segundo con experiencia en los grados iniciales de un colegio privado de la ciudad de Villavicencio, Colombia. Los informantes fueron mujeres en su totalidad, en el rango de edad de los 27 - 40 años, con formación de psicología (una), licenciatura en pedagogía infantil (siete) y básica primaria (cuatro); de experiencia en el sector educativo de entre cinco y catorce años. El Análisis cualitativo de datos con apoyo de un Software. Los resultados revelaron que las condiciones de política educativa inclusiva de un preescolar privado en Villavicencio – Colombia que se describen recogen cinco categorías de análisis articuladas y en estrecha relación. Las condiciones de política inician con la *construcción de la política institucional* y su respectivos avances, limitaciones y sugerencias de mejora. Esta construcción de política está ligada y considera el *contexto de la oferta educativa inclusiva* de Villavicencio; *los imaginarios de la inclusión* de las docentes y comunidad educativa en general; *la calidad de la educación inclusiva* en cuanto a la capacitación docente, la experiencia y los métodos de aprendizaje usados; los elementos que dan cuenta de una *educación inicial adaptada* como son las adaptaciones y flexibilidad curricular, las estrategias educativas, los apoyos, la ruta de atención a las necesidades educativas y los actores de la inclusión que llevan a cabo estas acciones. Entre los resultados es significativo que el contexto de la oferta educativa inclusiva de Villavicencio se percibe como incipiente y poco conocido para las docentes, que las docentes refieren poca o nada de experiencia con niños y niñas TEA y que lo que más reclaman es la capacitación docente y la disponibilidad de personal especializado.

Palabras Claves: Políticas de Educación Inclusiva; Autismo; Educación inicial.

Abstract

This research aimed to analyze teacher's perceptions on educational policies for early childhood admission education for children with autism spectrum disorder (ASD), in a private educational institution. The analysis of inclusion policies of early childhood with ASD took into account the dimensions of education rights, access, acceptability and adaptation described by Tomaševski (2004), from which governments have conducted their actions framed in an "Education for all" perspective. The work here presented is a unique study case, which included interviews to a school principal, eleven teachers from nursery, pre-kindergarten, kindergarten, transición, and, first and second degrees with experience in early school grades of a private school in Villavicencio city, Colombia. All people interviewed were woman ranging from 27 to 40 years old, with academic degrees in psychology (one), child pedagogy (seven), and elementary school (four). Their experience in the educational sector was among five and fourteen years. A qualitative analysis software-supported was conducted. The results revealed that the conditions of educational inclusive policies of a private preschool institution in Villavicencio follow five articulated and closely related categories of analysis. Policy conditions begin with the establishment of institutional policies, its advances, limitations and suggestions for improvement. Therefore, they are context-dependent of the inclusive educational offer of Villavicencio, the ideology of inclusion

in the thoughts of teachers and the educational community, the quality of inclusive education regarding teacher training, experience and teaching/learning methods, elements as curricular adaptation and flexibility, educational strategies, attention to educational requirements, and the inclusion actors, which carry out with this tasks. The results showed that the context of inclusive educational offer of Villavicencio is perceived as incipient, and little known to the teachers, which refer little or no experience with ASD children, and that teacher training together with the availability of specialized actors is the main demand.

Keywords: Inclusive Education Policies; Autism; Early education

Agradecimientos

Institucionales

Finalizar este ciclo de aprendizaje ha sido una experiencia extraordinaria, gracias a lo brindado por los docentes de la FLACSO Argentina logré tener aprendizajes que contribuyeron significativamente a mi proceso como profesional y como persona. El compartir como usted me permitió conocer otra cultura, autores y ampliar saberes más allá de lo disciplinar de la psicología; ahondando en temáticas como la comunidad, la cultura y su desarrollo político.

Un agradecimiento especial a la directora de la tesis la Dra. Gina Viviana Morales Acosta que con su apoyo, paciencia y guía logró que esta meta tuviera un proceso exitoso, sus amplios conocimientos en procesos de inclusión brindaron el norte necesario para la investigación tuviera un rumbo pertinente.

A las docentes. El proceso de entrevistas fue un compartir con compañeras de trabajo, un conocerlas en sus experiencias y saberes de la educación inicial y la educación inclusiva. Gracias a su disposición, sinceridad y apoyo pude tener textos ricos para el análisis que ubican posibilidades, anhelos y sentires y significados que dan a las condiciones de políticas de un preescolar privado para la inclusión de niños y niñas con TEA. En el desarrollo de las entrevistas las docentes reconocieron cuestionamientos, intereses y posiciones profesionales más allá de la cotidianidad para la atención a la diversidad lo que me llena de entusiasmo, pues no lo esperaba. Agradecimiento especial a la rectora y a la coordinadora de la institución, quienes facilitaron que este trabajo se realizara como parte de las actividades de las docentes al reconocer la importancia de la investigación para la reflexión, aprendizaje y el necesario reconocimiento de la inclusión como fundamental en la educación privada.

A las familias con hijos TEA. Un agradecimiento especial a las familias que dentro de las comunidades trabajan día a día para lograr espacios educativos que fomente la participación y desarrollo en la comunidad. Y se mantienen fuertes en una búsqueda constante de una educación en igualdad de condiciones y disfrute de las infancias diversas.

Personales

Agradezco el apoyo y comprensión inagotable de mis padres, acompañantes incondicionales de cada una de las metas que me he propuesto a nivel académico, profesional y personal, caminando conmigo cada paso, a mi ritmo, con mis esperas y angustias.

Contenido

Resumen	3
Abstract	3
Agradecimientos	5
Lista de abreviaturas y siglas	8
Índice de tablas y figuras	8
<i>Tablas</i>	8
<i>Figuras</i>	8
I. Introducción	9
1.1 <i>Preguntas Orientadoras de la Investigación</i>	10
1.2 <i>Objetivos</i>	11
1.2.1 <i>Objetivo General</i>	11
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	11
II. Antecedentes	12
2. Políticas educativas inclusivas en Latinoamérica y Colombia	12
3. Inclusión educativa de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista	19
3.1 <i>Inclusión escolar en Colombia</i>	19
4. Población con TEA en el mundo y en Colombia	21
4.1 <i>Asociaciones TEA a nivel nacional e internacional</i>	22
III. Marco de Referencia	25
5. Infancia, educación y discapacidad	25
5.1 <i>Infancia con discapacidad: Trastorno del Espectro Autista -TEA</i>	30
6. Las Políticas Públicas en Educación y Discapacidad	34
6.1 <i>La inclusión como política pública</i>	37
6.1.1 <i>Disponibilidad y acceso al sistema educativo</i>	39
6.1.2 <i>Aceptabilidad y adaptabilidad de la educación</i>	39
IV. Diseño y Desarrollo de la Investigación	42
7. Método	42
7.1 <i>Diseño de la investigación: Estudio de caso escolar</i>	42
7.2 <i>Contexto del estudio de caso: Preescolar privado en Villavicencio - Colombia</i>	43
7.3 <i>Fuentes, técnicas e instrumentos de recolección de datos</i>	45
7.3.1 <i>Informantes clave</i>	45
7.3.2 <i>Entrevista semiestructurada</i>	46
7.4 <i>Plan de análisis</i>	54
7.5 <i>Consideraciones éticas</i>	60
V. Resultados	61
8. Condiciones de política inclusiva de asequibilidad y acceso	61
8.1 <i>Contexto de la oferta educativa inclusiva</i>	62
8.2 <i>Construcción de la política institucional</i>	63
8.3 <i>Imaginario sobre la educación inclusiva</i>	65
9. Condiciones de política inclusiva de aceptabilidad y adaptabilidad	67
9.1 <i>Calidad de la educación inclusiva</i>	67
9.1.1 <i>Experiencia docente</i>	68
9.1.2 <i>Capacitación docente</i>	70
9.1.3 <i>Métodos de enseñanza</i>	72
9.2 <i>Educación inicial adaptada</i>	74
9.2.1 <i>Adaptaciones y flexibilidad curricular</i>	75
9.2.2 <i>Estrategias educativas de situación y recursos para el aprendizaje</i>	77
9.2.3 <i>Apoyos educativos y ruta de atención a las necesidades educativas</i>	78

9.2.4 Actores de la educación inclusiva	81
10. Conclusiones	83
11. Recomendaciones a la Institución Educativa y Proyección Investigativa	87
Referencias	88
Apéndices	92
<i>Apéndice 1. Validación Instrumento Entrevista Semiestructurada</i>	<i>92</i>
<i>Apéndice 2 Consentimiento Informado</i>	<i>95</i>

Lista de abreviaturas y siglas

AAIDD	American Association of Intellectual and Developmental Disabilities
AARM	Asociación Americana de Retardo Mental
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
ODS	Objetivos de Desarrollo del Milenio
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
TEA	Trastorno del Espectro Autista
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Nociones para describir el desarrollo humano	28
Tabla 2. Categoría de análisis: Políticas de inclusión educativa de la primera infancia con TEA	43
Tabla 3. Informantes clave por ámbito, género, fecha de entrevista, formación y experiencia en años	46
Tabla 4. Protocolo de entrevista semiestructurada a informantes clave	51
Tabla 5. Calendarización investigación.....	53
Tabla 6. Documentos de la unidad de análisis en Atlas.ti 9 por nombre e identificador de documento.....	55
Tabla 7. Distribución de número de citas por entrevista	57
Tabla 8. Códigos con mayor enraizamiento por codificación abierta inductiva	57
Tabla 9. Primera agrupación de códigos inductiva	59
Tabla 10. Categorías y subcategorías que describen las condiciones de política educativa inclusiva de un preescolar privado	59

Figuras

Figura 1. Pilares de la inclusión social.....	38
Figura 2. Proceso de reducción y análisis de información.....	54
Figura 3. Matriz de categorías centrales de las condiciones de política educativa inclusiva de un preescolar privado. – Codificación abierta	61
Figura 4. Categoría general: Contexto de la oferta educativa inclusiva	62
Figura 5. Categoría general: Construcción de la política institucional	63
Figura 6. Categoría general: Imaginarios de la inclusión	65
Figura 7. Categoría general: Calidad de la educación inclusiva	67
Figura 8. Subcategoría: Experiencia docente.....	69
Figura 9. Subcategoría: Capacitación docente.....	71
Figura 10. Subcategoría: Métodos de enseñanza	73
Figura 11. Categoría general: Educación inicial adaptada.....	74
Figura 12. Subcategoría: Adaptaciones y flexibilidad curricular	76
Figura 13. Subcategoría: Estrategias educativas	77
Figura 14. Subcategoría: Apoyos educativos.....	79
Figura 15. Subcategoría: Actores de la inclusión.....	81

I. Introducción

La presente investigación se realiza con el propósito de explorar una institución educativa privada en relación a la admisión de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las aulas, ésta se realiza debido a la necesidad de las instituciones educativas privadas de poder garantizar los derechos de la niñez, además de aportar información cualitativa para la comprensión de condiciones de políticas escolares para contextos educativos inclusivos. En este marco el presente estudio tuvo como propósito: describir la percepción de docentes y directiva, de un colegio privado, sobre las condiciones de políticas inclusivas para el proceso de vinculación educativa de la primera infancia con TEA. (Booth y Ainscow, 2015), particularizando en las necesidades de la población infantil con TEA.

Los planteamientos que soportan esta investigación se relacionan con la primera infancia y sentar las bases del desarrollo humano en cuanto a valoración de la vida, bienestar, capacidades y expresión de libertades civiles en un marco de sujetos y actores de desarrollo. Las infancias tienen cursos de vida diversos como las que presentan discapacidades intelectuales y del desarrollo, entre las que está el TEA, las cuales necesitan de apoyos para acompañar el desarrollo y facilitar su participación sociocultural y alcance de su potencial en reconocimiento de la diversidad de ser y hacer.

De igual forma la educación inicial se considera fundamental para el desarrollo integral en la primera infancia. Por lo cual la inclusión educativa de la primera infancia con discapacidad es importante como elemento cohesionador social. Pues genera lazos en igualdad y no discriminación al compartir con la diversidad en edades tempranas instaurando imaginarios y prácticas flexibles y de respeto por el otro. Y para la infancia con TEA crea un espacio de transición de la familia a la participación sociocultural.

En relación a la primera infancia y la educación inicial, en particular a la infancia con discapacidad, es de especial interés y protección por parte de organismos internacionales que han creado convenciones y tratados internacionales dada su vulnerabilidad. Estos han sido adoptados en su mayoría por Colombia, además de contar el país con un desarrollo normativo propio para la inclusión educativa de la primera infancia con discapacidad en la modalidad institucional. La educación inicial institucional privada en el país es prestada a través de jardines infantiles que tienen regulación para su apertura y funcionamiento por parte de las secretarías de educación departamentales.

Por su parte los tratados, convenciones y normativa de inclusión educativa se materializan en políticas públicas de orden nacional que tienen su mayor operativización cuando en la gestión escolar las instituciones, para este caso los jardines infantiles que prestan los servicios de educación inicial tienen un desarrollo de políticas educativas inclusivas que reflejan una educación para todos, con la correspondiente estructura de apoyos a la diversidad en la prestación del servicio. Lo cual tiene soporte en las Autoevaluación Institucional de Establecimientos Educativos Privados dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional y que deben cumplir para su funcionamiento Decreto 2253 de 1995 que reglamenta el artículo 202 de la Ley 115 de 1994.

El entendimiento del derecho a la educación como un derecho civil, cultural, económico, político y social implica entender que la normativa para su protección y la respectiva operativización en políticas públicas implica acciones por parte de los gobiernos para que la educación esté disponible-asequible, accesible, aceptable y adaptable (Tomaševski, 2004). Es decir, que no tenga obstáculos para que todas las personas sin distinción de género, pertenencia

étnica, edad o discapacidad, entre otros, y se tengan las condiciones y oportunidades para acceder, mantenerse y promocionarse en el sistema educativo sin discriminaciones y con plena participación.

El derecho a la educación se ha descrito las políticas inclusivas son las que jalonan, pues establecen las bases de qué se entiende por diversidad y cómo sería un modelo educativo que la acoja; además, de establecer los recursos instrumentales o técnicas, de carácter operativo, económico y administrativo. Estas políticas se consignan en el currículo y el Proyecto Educativo Institucional – PEI-, producto de acuerdos y construcción conjunta de la comunidad educativa. Y se operativiza en los planes de desarrollo y acción correspondientes -de tener sistema de calidad también en los de mejora continua-, donde se recogerán las acciones para las dimensiones de crear cultura y desarrollar prácticas inclusivas.

La gestión educativa en jardines infantiles privados representa un reto entre la no discriminación, igualdad de oportunidades y las demandas de calidad para la inclusión educativa de la primera infancia con discapacidades intelectuales y del desarrollo, entre ellas TEA. Los retos se presentan en la tensión que las instituciones enfrentan en el día a día entre las preocupaciones instrumentales o técnicas, de carácter operativo, económico y administrativo; y por otro, preocupaciones sustantivas e ideológicas, de carácter político, pedagógico y cultural. Pues la gestión inclusiva requiere apoyos educativos para la inclusión (Botero, 2007) que implican cambios fundamentales en las formas de enseñanza/aprendizaje, cambios de planta física, formación docente, docentes de apoyo, materiales didácticos, espacios de socialización y adaptación de toda la comunidad educativa que deben hacer parte del Proyecto Educativo Institucional como inclusivo.

La población con discapacidad presenta mayores barreras de acceso a la educación inicial. Situación que se complejiza para la población infantil con TEA que sobre la que se el desconocimiento y es mayor lo que genera discriminación y que se expresa en segregación y aislamiento en denominados como especializados.

1.1 Preguntas Orientadoras de la Investigación

¿Cuáles son las condiciones de política inclusiva que facilitan la admisión de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA), según las percepciones de docentes y una directiva, en un preescolar privado de Villavicencio, Colombia?

¿Qué condiciones de asequibilidad y acceso reconocen la directiva y docentes en la ciudad de Villavicencio y en el preescolar privado para la inclusión educativa de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

¿Cómo son las condiciones de aceptabilidad y adaptabilidad que se requieren para la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un preescolar privado según la directiva y docentes?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Caracterizar las condiciones de política inclusiva que facilitarían la admisión de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Villavicencio, Colombia a partir de las percepciones de las docentes y una directiva de un preescolar privado.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar las condiciones de asequibilidad y acceso que reconocen la directiva y docentes, en la ciudad de Villavicencio y en la institución de preescolar privada en la que trabajan, para la inclusión educativa de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Describir las condiciones de calidad de la educación inclusiva, aceptabilidad, de un preescolar privado que refieren la directiva y docentes para la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Determinar las condiciones de la educación inicial adaptada, adaptabilidad, de un preescolar privado que refieren la directiva y docentes para la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

II. Antecedentes

2. Políticas educativas inclusivas en Latinoamérica y Colombia

La existencia de las organizaciones internacionales fortalece el trabajo de las naciones, para mejorar la calidad de vida de las comunidades en varios aspectos relacionados con infancia, economía, generación de empleos, salud entre otros; parte de estas actividades se enfocan en promover la educación en la primera infancia incluyendo la niñez en condición de discapacidad.

Una de estas organizaciones es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), esta es la institución que genera la pauta para el trabajo con la infancia en todos los contextos, teniendo como principal premisa el respeto por los derechos fundamentales de los menores de edad. Esta genera constantemente formación valiosa para las comunidades que permiten mejorar la calidad de vida de la niñez. Los avances incluyen la vinculación de la infancia y la adolescencia en condición de discapacidad a ambientes escolares favorables. También tiene presentes las variables a las que se enfrenta al hablar de inclusión y contempla aspectos como las condiciones de pobreza de algunas regiones y la carencia de docentes capacitados para este fin. Adicionalmente, es relevante mencionar que todos los niños son sujetos sociales de derecho. En la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006, p. 6) reconocen al niño como: “individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social y con derecho a expresar libremente sus opiniones”.

La Organización Mundial de la salud (OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) definen la discapacidad como una integración entre problemas de salud en conjunto con factores ambientales y personales. También puede ocurrir desde una función o estructura como la dificultad para ver, o las limitaciones en la capacidad para moverse. A lo anterior se le suma la restricción en la participación en ambientes escolares o de la vida en la sociedad en general. La información brindada por el Banco Mundial a la OMS y UNICEF, estima que más de mil millones de personas viven con alguna forma de discapacidad, esto es un 15% de la población mundial. Los datos, sin embargo, no arrojan información sobre porcentajes relacionados con la infancia. (OMS y UNICEF, 2013)

En el documento “Queremos que nos tengan en cuenta” de la (UNICEF, 2013), se resalta la búsqueda promover la inclusión, aquí se reconoce a las personas con discapacidad como partícipes activos de su propio desarrollo. Este destaca la vinculación como una forma en la que todos los grupos sociales contribuyen a crear oportunidades. Además, la describe apoyándose en el concepto de la Comisión sobre los Derechos del Niño (CDN) el cual afirma en el artículo 12, que las naciones que hacen parte de la comisión deben: “garantizar al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afecten” (OMS y UNICEF, 2013). Lo anterior genera controversia ya que según la Organización Mundial de la Salud (OMS) entidad encargada de coordinar los asuntos de sanidad internacional en el sistema de las naciones unidas y la UNICEF, afirman que algunos países no tienen en cuenta el punto de vista de los niños, esto acrecienta la brecha si se suma la población de infancia con discapacidad (OMS y UNICEF, 2013)

Profundizando en las razones por la que es importante la participación de la infancia (OMS y UNICEF, 2013) resaltan una participación activa de la niñez con capacidades diversas en los entornos sociales y educativos, destacando que una situación de dependencia es un factor de mayor vulnerabilidad para sufrir de abusos, debido a que se enfrentan a una gran cantidad de

intervenciones médicas y tratamientos en los que no tienen voz en la toma de decisiones y están sujetos a un mayor nivel de dependencia por parte de padres o cuidadores quienes brindan atención pero no una escucha activa. Es por esto que la participación de la infancia radica en el incremento del desarrollo personal y las competencias, la vinculación social, la ciudadanía activa, contribución a los consejos escolares, consultas acerca de temáticas relacionadas con políticas locales, fomentar actividades como la aportación en medios locales y sociales y la educación entre pares, la cual brinda apoyo, sensibiliza a otros niños. (OMS y UNICEF, 2013)

Hasta este punto se resalta la importancia de que las personas con habilidades diversas tengan una participación efectiva dentro de la comunidad, donde sus aportes contribuyan a la construcción de políticas públicas ya sea en ambientes sociales o políticos. Todo este proceso de vinculación inicia con la posibilidad de lograr la inclusión en el ambiente escolar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tiene entre sus objetivos apoyar a las comunidades para desarrollar herramientas la educación. La organización diseñó una guía para asegurar la inclusión y le equidad en las instituciones educativas, está apoya a los entes gubernamentales en temas escolares y propone un trabajo con los principales actores: docentes, estudiantes y familias, que consiste en la revisión y desarrollo de políticas. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017)

Es importante tener en cuenta que la UNESCO puede brindar la información necesaria. Sin embargo, son los gobiernos quienes están a cargo de la ejecución de los procesos, es por esto que el documento hace énfasis en que las naciones son responsables en hacer cumplir los derechos de todos los alumnos a las instituciones educativas según lo estipula. (UNESCO, 2017)

Puntualizando en lo relacionado a la inclusión, la (UNESCO, 2017) enfatiza que todos los estudiantes deben contar con un trato de igualdad de condiciones. Sin embargo, esta premisa se vuelve más compleja en la ejecución, esto exige cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles educativos especialmente en la ejecución del docente en el aula. El documento afirma que se requiere en la redacción de políticas públicas el reconocimiento de las dificultades que enfrentan los estudiantes, lo que a su vez recae en el estilo propio del sistema educativo tal y como funciona en la actualidad. Adicionalmente se necesita la transformación de estos cambios en reformas concretas para poder visualizar las diferencias individuales, no como problemas sino como oportunidades de creación y aprendizaje, usando la diversidad en el aula como herramienta para el aprendizaje de todos.

Es importante comprender que las instituciones educativas no tienen exclusivamente la responsabilidad en el desarrollo de la vinculación, dentro de este trabajo también se involucran otras instituciones como son, las del sector salud o bienestar social y los servicios de cuidado infantil, los cuales son responsables de complementar los marcos políticos para una inclusión integral. La intervención de estas entidades aporta en aspectos como, la valoración de los ambientes físicos donde el estudiante se desenvuelve, las estrategias de carácter pedagógico y la modificación del currículo necesarias para la vinculación. (UNESCO, 2017)

La (UNESCO, 2017) realiza un análisis a las políticas de inclusión, haciendo una revisión del currículo en el que se amplía la definición tradicional de aprendizaje, ya que es el medio ideal para efectivizar los principios de vinculación y equidad en el sistema educativo, esto permite que el papel del docente se convierta en una guía que facilita la enseñanza, de la misma forma toda la comunidad educativa (familias, personal del colegio y entorno) se ve involucrada en la formación,

aunque el cambio de cultura es políticamente complejo, debido a que las comunidades están acostumbradas a la educación segregada. En este punto es importante movilizar la comunidad para hacer frente a la inclusión, promoviendo aspectos como la claridad del propósito, la comprensión del valor añadido y una comunicación estratégica.

También resalta que existen mecanismos para supervisar la participación y los logros de todos los estudiantes en el sistema educativo, normalmente estas formas de evaluación generan estadísticas de procesos académicos y mide el éxito de la formación. Sin embargo, un sistema educativo completo requiere políticas que permitan la participación de todos, teniendo en cuenta las fortalezas y desventajas, esto incluye pobreza, minorías étnicas y lingüísticas, pueblos indígenas, personas con discapacidad y niñas. (UNESCO, 2017)

Con el fin de lograr que todos los países tengan procesos vinculatorios, es necesario que las legislaciones hagan hincapié en la articulación de derechos para crear marcos de vinculación escolar y reformar elementos del sistema existente. Los funcionarios a nivel nacional y de distrito deben liderar en materia de inclusión y equidad, debido que estos cambios requieren modificaciones culturales, los que a su vez deben venir acompañados por la forma de pensar de los funcionarios, lo que permite tener una nueva visión para la cultura de igualdad. (UNESCO, 2017)

Por su parte, los líderes deben conocer las particularidades de sus regiones, y estar preparados para planificar procesos adecuados que permitan las practicas inclusivas y estrategias efectivas. Así mismo podrán reconocer diferentes niveles de articulación y las propuestas en términos de vinculación y equidad. Clarificando que las entidades que hacen parte de los procesos de inclusión no se restringen a el entorno escolar, sino que también existen unidades especiales en la promoción de estas aulas más allá de las de entidades educativas. (UNESCO, 2017)

Desde el punto de vista de los derechos humanos, es necesario tener presente que la programación se debe realizar teniendo en cuenta las necesidades básicas de la comunidad, no solo de los estudiantes, además de concentrar la atención a los más vulnerables, entonces esta se realizaría desde la base de la investigación del contexto, donde se reconozcan las problemáticas prioritarias y sus respectivas causas, tales como contextos de pobreza y desigualdad. A partir de la información recolectada se requiere fijar objetivos y procurar el cumplimiento de los derechos, además de impartir una formación vinculatoria y con oportunidades de participación positiva eliminando las formas de violencia. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008)

Dentro de la diversidad de contextos se resalta la falta de adaptación de estos a las necesidades de los niños, un buen ejemplo es el de los niños trabajadores, en donde se observa que presentan altas tasas de abandono escolar, o los estudiantes que presentan problemas de salud, los cuales disminuyen sus capacidades en los procesos de aprendizaje. Un enfoque basado en los derechos humanos brinda herramientas que aportan al cumplimiento de metas en los objetivos de formación academia de las naciones, promueve el acceso universal a la educación, y ayuda a superar temas de discriminación contra los estudiantes con algún tipo de discapacidad, niños trabajadores o niños pertenecientes a las minorías indígenas. (UNICEF y UNESCO, 2008)

Buscando el cumplimiento de los derechos la (UNICEF y UNESCO, 2008) promueven estrategias participativas las cuales incluyen la familia, quienes tienen intervenciones activas, también contemplan la perspectiva de los niños en diferentes edades, género, con o sin discapacidad, de diferentes orígenes étnicos y situaciones socioeconómicas. Sin embargo, este

planteamiento presenta un obstáculo relacionado con la escasez de recursos, o el posponer las oportunidades educativas para los niños con alguna discapacidad, es por esto que las naciones deben garantizar el apoyo necesario para que la infancia tenga acceso a la educación y logren la mayor integración posible, generando recursos del estado para garantizar el cumplimiento de los derechos y la vinculación escolar a todos los niños y niñas independientemente de su condición.

De lo anterior se desencadena la importancia de lograr formar programas de estudios amplios e integradores, donde se consiga habilitar para todos los niños el conocimiento académico básico y las competencias que requiere para enfrentar la vida. Alcanzar estos propósitos demanda por parte de las naciones que dispongan de la definición del grupo poblacional para los grados de primaria y preescolar, con el fin de capacitar a los docentes y saber si el número de estos es suficiente para la cantidad de población estudiantil. Esto se puede concretar por medio de ONG's de las regiones y con apoyo de los países miembros de la comunidad, los cuales deben esforzarse por visibilizar a los niños migrantes o con alguna discapacidad, sobre todo en esas comunidades donde se niega la discapacidad por vergüenza. (UNICEF y UNESCO, 2008)

La Organización Mundial de la Salud plantea los principales retos y prioridades que deben ser tenidos en cuenta a nivel internacional, los cuales incluyen reforzar el liderazgo y la gobernanza por medio de políticas y programas, asignando presupuesto, generando espacios participativos a los directamente afectados y sus familiares, ofreciendo servicios de salud y sociales afectivos, mejorando los servicios educacionales y de empleo, capacitando a trabajadores sanitarios para mejorar la prestación de los servicios de salud mental y social, buscando así lograr respetar los derechos humanos. (Organización Mundial de la Salud, [OMS], 2014)

La propuesta realizada anteriormente es una estrategia que busca fortalecer el proceso de detección temprana y posterior acompañamiento a las familias, además de brindar formación adicional al personal de salud, con el fin de lograr que la atención de la persona con TEA sea favorable y cumpla con el objetivo de vinculación, logrando concluir procesos académicos y accediendo a empleos que logren una vida funcional e independiente.

Prestando atención a la labor de las instituciones educativas, estas deben generar políticas y directrices que expliquen cómo crear los ambientes en los que los docentes logren promover las diversas capacidades de los estudiantes, los colegios deben gestionar culturas que infundan el respeto y el apoyo en pro de la vinculación de los niños independiente de su género, idioma, origen étnico o discapacidad. Este apartado describe uno de los objetivos planteados en este proyecto de tesis, el cual pretende fomentar estos espacios de formación docente que permitan una transformación de las culturas escolares y se generen espacios más amables para la inclusión. (UNICEF y UNESCO, 2008)

Las organizaciones internacionales han brindado las herramientas necesarias para que las naciones reflexionen acerca del quehacer en un proceso de inclusión escolar, buscando superar todos los obstáculos que se presentan, procurando la participación de otras instituciones, tales como las de la salud y de bienestar familiar, quienes brindan apoyos adicionales que permitan que la vinculación de las personas con habilidades diversas sea exitosa. Haciendo que sus procesos de aprendizaje y vinculación laboral lleguen a concretarse, desde este punto en adelante depende de los gobiernos locales hacer énfasis en el cumplimiento de las leyes y exigir en las diferentes entidades educativas la vinculación de personas sin importar su condición cognitiva, psicológica o sensorial.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), fueron propuestos por los estados miembros en el 2015, como una estrategia para lograr generar solución a problemáticas como el acceso a la educación, procurando mejorar la calidad de vida en el planeta, la iniciativa plantea claros propósitos para lograr las metas propuestas para el año 2030. Estos se deben traducir en acciones por parte de las naciones que busquen garantizar el cumplimiento básico para las comunidades. (Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018)

Los ODS consisten en una serie de acuerdos éticos y programáticos entre las naciones, con el fin de superar los obstáculos de las sociedades actuales, los cuales son sinónimo de preocupación a nivel mundial, estos acuerdos se enfocan en el crecimiento económico, la desigualdad social, las condiciones ambientales y la paz en todas sus dimensiones (PNUD, 2018)

Estos hacen parte de una nueva agenda para el desarrollo sostenible. Cada objetivo tiene metas que deberán cumplirse en los próximos 15 años y han sido tomados por las naciones como prioritarios, ya que reflejan las necesidades de las naciones y procuran el fortalecimiento en áreas de suma importancia para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. Los 17 ODS tienen fuerza en tres elementos principales: la universalidad, los derechos humanos y la integralidad, los cuales brindarán la transversalidad necesaria para dar cumplimiento a los mismos. (PNUD, 2018)

El cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible, se enfoca en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas”. Lo anterior hace referencia a la vinculación de toda la población en edad escolar. De la afirmación se puede inferir que también se tiene en cuenta a las personas con necesidades educativas especiales, a las cuales les beneficiaría lograr y mantener un espacio en las aulas que les brinde la formación de calidad y que supla sus necesidades educativas diferenciales. (PNUD, 2018)

El objetivo anteriormente mencionado se ha ido implementando de manera paulatina en los ambientes escolares de carácter público en Colombia, donde se cumple la vinculación a los estudiantes en aulas. Sin embargo, en algunos contextos académicos no se ha logrado realizar el proceso de inclusión debido a que existen algunos obstáculos para conseguir que los infantes con algún tipo de discapacidad, ya sea a nivel físico, sensorial o psicológico, logren el ingreso a las aulas, esto puede deberse a aspectos relacionados con infraestructuras poco apropiadas para la movilización, poca o nula capacitación docente, falta de recursos para la adaptación de las aulas o desconocimiento de la Ley.

El trabajo que las instituciones educativas realizan para aportar al cumplimiento de los ODS y de las políticas subyacentes, genera en sí mismo un crecimiento en la educación del país, ya que la admisión de los estudiantes en condición de discapacidad, implica un avance para las instituciones educativas, donde considerar las propuestas pedagógicas, brindar capacitación docente, realizar cambios en la infraestructura, dar información y formación a los demás miembros de la comunidad (estudiantes, padres de familia y docentes), lo que implica una inversión adicional en términos económicos.

La página web de los ODS para Colombia advierte que para el año 2022 espera que se llegue a la meta de dos millones de niños con educación inicial, el cual sería un aumento del 67%. Los datos informan que para el 2019 se logró un incremento del 14% en la cantidad de estudiantes con jornada única en el sector oficial, igualmente el programa de generación “E” beneficia más de

46.000 jóvenes en condición de vulnerabilidad, logrando ingresar a programas educativos de alta calidad. (Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS], 2019)

Entre otros aspectos una de las metas del objetivo es “construir y mejorar escuelas inclusivas y seguras”, lo cual se traduce en lograr que para el 2030 toda la infancia con discapacidad y diferencias de género, tenga entornos de aprendizaje no violentos, inclusivos y eficaces (ODS, 2019). Lo anterior concluye que la nación avanza en esfuerzos por garantizar que la infancia acceda a un servicio escolar que garantice que los niños y niñas sin importar su condición accedan y culminen el proceso educativo.

La labor de los organismos internacionales es importante, pero también lo es la gestión política local de cada una de las naciones, ya que la política pública logra generar cambios en la cotidianidad de un país, estos se verán reflejados en aspectos como los espacios culturales, en ambientes como la salud, la infraestructura, la preservación del ambiente y por supuesto en la educación. En este apartado se profundizará en lo relacionado a la política que pretende modificar los estilos educativos dentro de las aulas, permitiendo que toda la infancia que está en edad escolar tenga acceso igualitario a las aulas sin importar cuál es su condición médica, psicológica o física. La política pública vista desde este punto reclama un espacio en los avances que se tienen como nación.

Parte de la necesidad de reconocer la inclusión para infancia en condición de discapacidad recae en lo establecido dentro de la Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 115 febrero 8 de 1994 y la Ley estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, las cuales exponen la necesidad de que, a todos los infantes, independiente de su condición física o psicológica, se les debe suplir el derecho de acceso a la educación (Congreso de Colombia, 2013).

En el caso de la educación pública la Ley 1098 del 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, en su artículo 36, exige que todo niño, niña y adolescente que presente algún tipo de discapacidad tendrán derecho a la educación gratuita. Lo anterior se relaciona con la necesidad de proporcionar a la infancia y adolescencia en condición de discapacidad, condiciones de aprendizaje en cualquier contexto educativo y garantizar que se cumplan los derechos fundamentales de todos aquellos que tienen aprendizajes diversos.

Con el fin de brindar la atención para la educación necesaria en Colombia, los avances en términos de legislación han logrado generar leyes que permitan cambios estructurales en los ambientes educativos, además de abrir espacios a nivel cultural en los cuales se evidencien cada vez más novedades en la sociedad que permitan la participación efectiva de las personas en condición de discapacidad, esto ha empezado a romper las barreras en términos de inclusión.

La política de inclusión del Ministerio de Educación Nacional busca mejorar la atención escolar procurando garantizar la educación a estudiantes que presenten discapacidades. El Ministerio se refiere a el paso de la integración a la inclusión ya que en muchos casos las consecuencias de estas se reducen a un proceso de aislamiento dentro del sistema educativo, pese a que la educación en Colombia está cambiando de los modelos de integración a los modelos inclusivos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2007)

El Ministerio de Educación Nacional en la Resolución No 2565, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, octubre 24 de 2003, indica a todas las entidades territoriales que caractericen

y determinen a los estudiantes que están en condición de discapacidad en su región, con el fin de identificar las deficiencias en términos de prácticas educativas y garantizar la participación de toda la infancia, de igual forma los municipios deben articular con los servicios de salud y el Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF), con la intención de dar marco a las políticas públicas y a los lineamientos para planear el desarrollo de la infancia (MEN, 2003).

Dicha resolución hace referencia a la participación de los padres de familia al momento de inscribir a los niños en los procesos académicos curriculares ordinarios, el cual es el primer paso para la vinculación, una vez las secretarías de educación tienen la información de los estudiantes, ellos deben asignar la institución educativa que garantice la educación integral, y que en esta misma línea el colegio que vincule al estudiante con discapacidad debe revisar los ámbitos en gestión escolar, promoviendo nuevas formas de socialización entre compañeros. (MEN, 2007)

Los avances según el Ministerio de Educación Nacional a partir del 2008 centrarían sus esfuerzos en ampliar la cobertura, reconocer la población del municipio con alguna discapacidad y edad escolar y la formación de los docentes. Adicionalmente se implementó el “Programa de Educación Inclusiva”, el cual se enfoca desde los derechos, este programa inicio con la participación de 65 municipios y su estructura es una estrategia de planes de mejoramiento institucional y apoyo a las secretarías de educación, en complemento se propone proporcionar herramientas necesarias a los docentes para que puedan atender la diversidad dentro del aula, además de la asignación de personal de apoyo. (MEN, 2007)

Colombia ha avanzado en el tratamiento de las personas en condición de discapacidad, según la información aprobada por la Convención de los Derechos del Niño, se resalta el derecho a la educación como fundamental del desarrollo y la transformación social, teniendo la obligación de garantizar este derecho. Apoyado a la información que brinda la UNESCO la cual explican que “la inclusión educativa debería sustentarse en los derechos humanos donde el acceso y la participación a una educación de calidad es un imperativo” (Vásquez, 2015, p. 49)

De las políticas públicas en Colombia se resalta que la configuración de estas logra vincular a la categoría de discapacidad, y en lo referente al estado es *entendida como un proceso de construcción social*, en la cual, se evidencian cambios en la organización política y económica. La lectura asegura que el concepto de ciudadanía sigue siendo parte de la organización, en ese sentido las personas que habitan el estado se ven afectadas por las decisiones que este ejecute. Así mismo para el estado la ciudadanía implica “reconocimiento político y jurídico de los derechos humanos, civiles, políticos y sociales”. (Cruz et al., 2015)

Entre ellas las inclusivas que se relacionan con los derechos humanos de igualdad y no discriminación. En un estudio sobre políticas públicas de carácter educativo el cual se refiere que las políticas públicas orientadas a educación en Colombia en primera instancia buscaban mejorar en lo referente a calidad orientando a la formación de recursos humanos promoviendo políticas importantes como la impulsada por el MEN ante la diversidad y las diferencias existentes entre las entidades territoriales certificadas diferenciando las regiones en lo económico y lo social.

En lo relacionado con cobertura, el artículo afirma que se busca aumentar la matrícula en el sector público planteado que desde el decreto 1860 de 1994, Artículo 4, se plantea que “sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo, solidario o sin ánimo de lucro”. Promoviendo así

programas y proyectos que estimulan la vinculación escolar, tal como el PAE el cual es el programa de alimentación infantil el que brinda alimento dentro de las escuelas.

3. Inclusión educativa de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista

Para la época de la antigua Grecia la formación de la juventud era importante la gimnasia en la educación, esto significaba que se permitía la asistencia de los hombres, para poder ingresar a los espacios educativos era necesario no presentar discapacidades. Para la edad media se crearon centros educativos para varones donde tampoco se admitían personas con alguna discapacidad los cuales eran abandonados en bosques o territorios hostiles, en esta época se crearon las instituciones creadas para la atención a la población sin embargo seguían siendo marginados. En el renacimiento la educación tuvo avances significativos, pero la formación era limitada a algunos pocos, en el siglo XVIII en Rusia se innovo con el sistema escolar logrando ordenar grupos de estudiantes con un maestro, esto permitió educar gran cantidad de personas, aunque persistían las restricciones, finalmente para el siglo XIX se observa por primera vez la inclusión escolar en la revolución francesa al ingresar personas no videntes y no oyentes. (Ramírez, 2017)

De los avances de los siglos XVIII y XIX, se observó el surgimiento del modelo rehabilitador o modelo médico, el cual se caracteriza por la institucionalización y medicalización de personas con algún diagnóstico de discapacidad, en este punto se observa que dejan de ser excluidas de la sociedad y se le reconoce como un ser humano enfermo. Para el siglo XX en la época de los años 60 y 70 se observa la fase de integración y normalización, en esta etapa se logra iniciar la regulación de la discapacidad en la sociedad. (M. Hernández, 2015)

Los avances a nivel global en términos de inclusión escolar han evolucionado en forma paulatina, se ha logrado abrir las puertas a la diversidad y comprender la importancia de la formación académica a todos los miembros de la comunidad. Las décadas de los ochenta y los noventa reflejaron avances significativos ya que se evidencian nuevas reglamentaciones y la creación de políticas públicas, para la vinculación de las personas en condición de inclusión lo cual permite ampliar los escenarios, establecer el debate dentro de las aulas y procurar cada vez con más frecuencia la ampliación de las normas que logren que una persona con aprendizaje diverso pueda acceder a ambientes educativos que procuren incrementar la formación académica y la vinculación social a personas con alguna discapacidad.

3.1 Inclusión escolar en Colombia

Los procesos de inclusión no son nuevos, durante los años 60 se realizó por primera vez la vinculación a las aulas de manera formal en Colombia, anterior a este tiempo, los estudiantes con necesidades educativas especiales eran reclusos en centros específicos, en este primer acercamiento a la inclusión se percibió como difícil la vinculación en las escuelas, por lo cual se limitaron a la integración de la persona sin hacer modificaciones al entorno escolar. Lo anterior pudo ocasionar mayores desigualdades la segregación puede hacerse más evidente por que se convive con las personas incluidas. (Cuellar et al., 2015)

La inclusión evolucionó con el tiempo, se presenciaron cambios en la idea de integración en beneficio de la vinculación, entendiendo la integración como el proceso de asimilación de un niño en el que se apoya para poder participar de la escuela. (Cuellar et al., 2015) definen la palabra

inclusión refiriéndose a un proceso de cambio en los colegios que buscan dar respuesta a la diversidad de estudiantes que asisten a ella.

En las condiciones descritas anteriormente, se debe entender que la inclusión no es solamente juntar a los niños con necesidades especiales de aprendizaje con los que no, en un aula que no está dotada con los elementos necesarios para la formación en situaciones inclusivas, al contrario, los centros educativos junto con los docentes y demás compañeros del aula deben tener presentes conceptos básicos de convivencia, reconocer las diferentes inclusiones de su ambiente escolar y procurar espacios de socialización y aprendizaje colaborativo.

En la cotidianidad de los ambientes educativos colombianos, se puede evidenciar la poca aplicabilidad de las políticas inclusivas. Un ejemplo lo muestran los educadores quienes persisten en crear etiquetas en los estudiantes como “lentos, torpes, con muchas dificultades de aprendizaje, niños que no aprenden, estudiantes desmotivados, niños y niñas abandonados y despreocupados”. (Díaz y Rodríguez, 2016, p. 51)

Lo anterior refleja que, los docentes usan un lenguaje discriminatorio, aunque estén de acuerdo con la inclusión, tienden a justificar las dificultades de la vinculación afirmando que “las condiciones no están dadas, que están acostumbrados al trabajo con niños normales, y que estos estudiantes deben seguir en el sistema de educación especial”. Esto refleja obstáculos para poder ejecutar de manera efectiva la Ley, ya que los docentes son reacios a vincular al aula estudiantes con algún tipo de discapacidad, adicionalmente existe la falta de capacitación para asumir de forma efectiva la vinculación de la población. (Díaz y Rodríguez, 2016, p. 51)

El modelo de descentralización educativo usado en Colombia, responde a una reforma de tipo principal y dos agentes donde se encuentra el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual es el ente de nivel central y las secretarías regionales de educación y entidades territoriales como agentes locales, los que apoyan de forma complementaria. El MEN es el encargado de definir las políticas públicas en el área de educación a nivel nacional. El Ministerio de salud [Minsalud] por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, Ley 361 1997 (Colombia) indica que: “Establecerá el diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, así como de estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio”.

De igual forma, se debe impulsar la realización de convenios entre las administraciones territoriales, las universidades y organizaciones no gubernamentales para que ofrezcan programas de educación especial, psicología, trabajo social, terapia ocupacional, fisioterapia, terapia del lenguaje y fonoaudiología entre otras, para que apoyen los procesos terapéuticos y educativos dirigidos a esta población. (Vásquez, 2015)

En el plano educativo en Colombia las Leyes y políticas públicas han logrado un avance con el fin de buscar la equidad en la educación para toda la infancia en edad escolar, sin embargo, existe todavía un camino por recorrer en términos de aplicación en las aulas y en las comunidades, educar docentes y cambiar las culturas es importante para lograr que estos procesos inclusivos tengan permanencia en las instituciones educativas.

Hurtado & Agudelo (2014) afirman que “en términos generales, solo de un 20 % a un 30 % de los docentes dicen hallarse en capacidad para educar a estudiantes con discapacidad” (p. 51), lo que puede generar mayores barreras en la inclusión por parte de la comunidad educativa.

4. Población con TEA en el mundo y en Colombia

A nivel internacional los datos muestran que la tasa de prevalencia es de 12 meses para el diagnóstico del TEA, la cual difiere entre culturas y naciones, los datos afirman que las tasas más altas del trastorno entre Norteamérica, Europa y Asia varían y se han identificado fluctuaciones de entre el 1 y el 2% según información de Centers for Disease Control and Prevention, del año 2014, esto significa que hay un niño con el diagnóstico dentro de 160, sin embargo, estos datos pueden ser variables dependiendo del país. (Fernández y Espinoza, 2019)

Por su parte, del documento de las Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño, realizado en Ginebra en septiembre del 2006, afirma que a nivel mundial se estiman entre 500 y 650 millones de personas con discapacidad, esto equivale al 10% de la población mundial, de estos 150 millones son niños, de los cuales el 80% viven en países en desarrollo y sus derechos fundamentales como el estudio, una vida digna el acceso a servicios públicos, no son satisfechos. (Confederación de Autismo, 2014)

La mayoría de las razones por las cuales estos niños están en condición de discapacidad recae en situaciones como la guerra, las enfermedades y la pobreza, esto se puede prevenir mejorando la calidad de vida y las condiciones de salud, de este modo se reduciría las repercusiones secundarias de la discapacidad acrecentadas en ocasiones por falta de atención médica. (Confederación de Autismo, 2014)

Profundizando en lo planteado por la (Organización Mundial de la salud [OMS], 2014), en la asamblea mundial de la salud realizada en Perú, en el punto 13.4 brinda las características del TEA, continuando con la información epidemiológica, donde se explica que uno de cada 160 niños padece el Trastorno del Espectro Autista, sin embargo, la lectura afirma que esta estimación es una cifra media, los datos varían según los estudios, el efecto de desarrollo neuropsicológico en la comunicación, la interacción social y el nivel cognitivo dificulta el funcionamiento de la persona con el trastorno, esto supone un obstáculo para su desarrollo y rendimiento educativo y social, el TEA representa el 0.3% del total de años de vida ajustados en función de la discapacidad.

Esto sin dejar atrás el núcleo familiar, para quienes el diagnóstico supone una carga emocional y económica adicional debido a que el cuidado requiere de esfuerzo y acceso a servicios, y el apoyo no es suficiente los datos afirman que a nivel mundial las personas con el trastorno y sus familias no reciben atención de servicios de salud o social. (OMS, 2014)

La información brindada refleja los esfuerzos mancomunados de las naciones para lograr que las personas con discapacidad y TEA accedan a servicios de salud y educación. Sin embargo, es necesario continuar fortaleciendo el acceso a la atención, no toda la población tiene un acceso a un servicio que ayude a la mejora en la calidad de vida de ellos y sus familias, es necesario continuar con el trabajo de creación de políticas que logren abarcar a toda la población, donde se permitan diagnósticos oportunos y servicios educativos que promuevan una vinculación a la sociedad.

Un buen ejemplo de aplicabilidad de la inclusión en el aula lo describe Sanromá et al, (2017) quien analiza la utilización de las tecnologías digitales para favorecer la inclusión de población con TEA. El autor afirma que el uso de estos elementos tecnológicos para el fortalecimiento de la comunicación, aprovechando que en el mercado se encuentran una gran cantidad de aplicaciones y programas permiten su utilización dentro del aula, aporta al estudiante con el trastorno para que logre adquirir los conocimientos y adicionalmente alcance una comunicación fluida con su

entorno. Con el uso de este tipo de herramientas es necesario tener acompañamientos cercanos debido a que es fácil que los estudiantes se refugien en este tipo de tecnologías.

Con el fin de dar una visión clara de la discapacidad en la actualidad tanto en Colombia como en el mundo, se realizó una breve recopilación de datos estadísticos, los cuales pueden dar claridad sobre la cantidad de personas con diagnósticos de discapacidad incluyendo el TEA, además permiten identificar que tanta información en términos de inclusión y asistencia a servicios de salud se ha brindado para procurar una mejora en la calidad de vida de las personas.

En Colombia según los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), informan que, en relación a la inclusión escolar en la nación, el 86,7% de las personas en condición de discapacidad no asistían a algún centro educativo, en contraste con el 12,4% que si lo hacía. En el documento se evidencia la poca capacitación docente, las dificultades en las oportunidades educativas y la poca garantía en la formación en torno a las capacidades diferenciales (Díaz & Rodríguez, 2016)

Adicionalmente, se sabe por el censo del 2005 que, de las personas en condición de discapacidad en Colombia, el 6,3% viven con alguna limitación sobre la población total, esta parte de la comunidad presenta dificultades en lo relacionado con información y prevención evidenciando la falta de comunicación entre los diferentes sectores y el estado, esto según El Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). Esta dificultad de comunicación no permite que las políticas públicas se ejecuten correctamente en todos los territorios. En temas de educación se evidencia que el 29,6% de los niños entre los 3 y los 5 años habían cursado preescolar y solamente el 1,9% de los niños de los 6 a los 10 años había cursado la primaria completa; el 26,1% de los jóvenes de 11 a 15 años había cursado el bachillerato incompleto y el 8,7% de los jóvenes de 16 a 20 años incluyendo el 15,7% de los adultos de 21 a 25 años tenían el bachillerato completo (Díaz y Rodríguez, 2016)

El país no cuenta con cifras de prevalencia de categorías individuales en cuanto a las discapacidades, sin embargo, se rescatan los datos de la Encuesta Nacional de Salud Mental realizada en el 2015, la cual brinda información acerca de la prevalencia de trastornos mentales en la infancia, con un 4.7%, con mayor frecuencia en las niñas con un 5.6% en comparación con los niños que es del 3.8%, esto significa que el 16% de la población menor de 15 años padece algún tipo de trastorno del desarrollo. (Suárez et al., 2019)

Colombia avanza en políticas que procuran una mejora en la educación y la vinculación de toda la niñez, aun así, todavía existe un camino largo por recorrer en lo relacionado con educación inclusiva, esto requiere cambios en los proyectos públicos, el reconocimiento desde la comunidad frente a la temática como parte de la cotidianidad de las instituciones educativas y la formación de docentes para la formación en aulas con estudiantes diversos.

4.1 Asociaciones TEA a nivel nacional e internacional

Las asociaciones son creadas con el fin de promover en las naciones una lucha por el cumplimiento de los derechos de las personas que habitan una comunidad. En la actualidad existen organizaciones que exigen acatamientos gubernamentales en diferentes campos relacionados con desigualdad, pobreza, enseñanza y por supuesto discapacidad. Las asociaciones piden que se brinden las condiciones necesarias para su completo desarrollo de derechos, esto en relación a los lineamientos que las comunidades internacionales promueven. Adicionalmente, las asociaciones brindan un espacio donde las personas puedan expresar sus necesidades y exigir un trato digno

dentro de la comunidad que habitan, estas entidades dan voz a la persona que se vincula a ella, genera espacios de formación y apoyo a nivel médico, mental, laboral y recreativo, promoviendo que sus miembros sean activos en las comunidades y tejiendo redes de apoyo.

En relación con las asociaciones a nivel internacional y hablando específicamente del TEA se encuentra la Confederación de Autismo de España, trabaja por hacer visibles las necesidades de las personas diagnosticadas con el trastorno, promueve la vinculación a diferentes ambientes sociales, incluyendo la inclusión escolar y laboral. En su página web explican que apoyan a más de 140 entidades y prestan servicios especializados a personas con el trastorno del Espectro Autista y a su núcleo familiar, de esto se puede deducir que la confederación logra apoyar a gran parte de la población con el diagnóstico a su ingreso a las comunidades y apoyo a sus familias (Confederación de Autismo, 2014)

La Confederación de Autismo brinda información en lo referente a el manejo que se le da al TEA en relación a la inclusión escolar, sumado al cumplimiento de los derechos humanos, donde retoman los avances que se han venido evidenciando a través del tiempo y los espacios ganados, en donde se evidencian los triunfos u obstáculos frente al reconocimiento de las personas con el trastorno. La confederación afirma que existen pactos internacionales que se adoptaron en la Asamblea General de las Naciones Unidas desde diciembre de 1966, los cuales hacen referencia al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (Confederación de Autismo, 2014)

Por su parte, la Convención sobre los derechos de la infancia (UNICEF, 2006), en la cual se menciona el tratado de independencia internacional ratificado en 195 estados, este obliga a cumplir y a rendir cuentas ante el comité de los derechos del niño. Los artículos de este documento incluyen entre otros aspectos los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos, y la ejecución de estos artículos es responsabilidad del estado, de los padres de familia, de las escuelas y de los profesionales de la salud. En el artículo 23 se hace referencia a los niños con algún tipo de discapacidad, donde se resalta que se reconoce el derecho a gozar de una vida plena y en condiciones que garanticen la dignidad y la capacidad de la autonomía, lo que facilita la vinculación a la comunidad.(Confederación de Autismo, 2014)

Existen disposiciones generales para los niños con discapacidad, tal como lo afirman en el artículo dos del documento de los derechos del niño, que exige a los gobiernos asegurarse de que cada niño disfrute de los derechos enunciados, esto significa que los estados deben adoptar medidas para evitar la discriminación especialmente con la infancia que tiene habilidades diversas. De los avances que realizaron los entes internacionales, se exige a las naciones iniciar procesos políticos y sociales, que buscan generar planes y proyectos locales que motivan a la inclusión desde diversos contextos, particularmente en las instituciones educativas, las cuales tienen el reto de modificar las ofertas académicas de tal manera que se incluya a toda la población estudiantil posible, sin dejar aislada a ninguna persona, adicionalmente se requiere que no solo el equipo docente se movilice en la educación, también las comunidades cercanas que incluyen padres de familia y compañeros de estudio, esto aporta a cambios de cultura y permite ver las diferencias y capacidades dentro de la comunidad. (Confederación de Autismo, 2014)

Por su parte en España también se encuentra la Confederación Asperger España, que abarca personas con Asperger y otros TEA, esta entidad es pública ya que hace parte del ministerio del interior español, el propósito es la difusión de información, la detección temprana, reconocimiento de los derechos educativos y asistenciales de las personas con el diagnóstico y sus familias. Entre otros aspectos se tiene en cuenta la vinculación laboral y la participación en la sociedad. La

confederación se vincula con 28 entidades socias, esto genera mayor impacto en varias comunidades y amplía las capacidades de acción de la confederación brindando así mayores oportunidades a sus integrantes. (Confederación Asperger España, 2020)

En Colombia existe la Liga Colombiana de Autismo (LICA) creada en 2009, esta busca dar a conocer a la comunidad lo que es el autismo, también resalta la importancia de las políticas públicas, para que respondan a las necesidades de las personas con el diagnóstico. La Liga trabaja para brindar espacios a las personas con TEA y a sus familias, y que así logren éxito en la inclusión dentro de las comunidades en las que se desenvuelven, además de que generen espacios en los que se permita una participación con igualdad de condiciones. (Liga Autismo, 2020)

Es de resaltar que existen organizaciones destinadas al trabajo colaborativo que vincula en espacios de aprendizaje y laborales a las personas con TEA, Colombia por ejemplo se destaca por tener una Liga que, si bien es reciente su creación reconoce y trabaja activamente por el establecimiento de los derechos y la generación de políticas públicas que permiten ampliar la participación dentro de la comunidad. Este tipo de organizaciones permite visibilizar a las personas con algún tipo de discapacidad, reconoce las necesidades, motiva investigaciones para la mejora de la calidad de vida, fomenta la creación de políticas públicas y exige el cumplimiento de las leyes promoviendo en las comunidades la aceptación y el conocimiento de la pluralidad en la que vivimos.

III. Marco de Referencia

5. Infancia, educación y discapacidad

La concepción de infancia es cambiante y obedece a razones histórico-culturales. Marín Iral et al. Iral et al. (2019) proponen dos concepciones de infancia en la modernidad: la clásica y la liberal. La *infancia moderna clásica* retoma el análisis de Aries (2006) de la infancia como construcción social que se ubica en el siglo XVII, inicios de la modernidad. La *infancia moderna liberal* emerge a finales del siglo XVIII y comienzos de XIX, esta es una vía de la autora para dar respuesta a concepciones de la *muerte de la infancia moderna* como se le conocía, abandono de su naturaleza, y el surgimiento de una concepción de *infancia postmoderna*, la nueva manera de concebir la infancia. La clásica está marcada por el pensamiento religioso y la moral cristiana, entre otros, y la liberal por un pensamiento laico, más científico y político que religioso, con énfasis en el individuo, la libertad y subjetividad (Marín Iral et al., 2019, p. 199). Pensamiento laico que trajo cambios significativos en la investigación y tratamiento de la infancia en diversas áreas, con mayor impacto en la educación con el surgimiento de la pedagogía.

En la infancia moderna clásica la escuela se configura en un espacio de disciplinamiento social y moral que busca reproducir las formas convencionales de pensar, actuar y sentir. Así la escuela toma el lugar de constitución de la infancia, a la que primero llegan los privilegiados, los niños de clases altas y más tardíamente, para los siglos XIX y XX, las niñas y otros sectores de la población; reconociendo que, en occidente, muchos se quedaron por fuera (Marín Iral et al., 2019, p.199), niños y niñas rurales, con discapacidad, de pueblos originarios, pobres. Aunque, en discapacidad se reconoce la corriente de educabilidad de los sordos y ciegos que se integraron a la escuela regular o se les abrió centros de educación especial, que en el disciplinamiento buscaba su normalización¹.

En la infancia moderna liberal, la escuela va a tener el propósito de proteger a la infancia de las influencias de la sociedad y los juicios de los demás para que pueda desarrollar, en y por sí mismo, la capacidad de pensar y juzgar, la capacidad de actuar, comparar y haga sus elecciones (Marín Iral et al., 2019, p.199). Es decir, formarlo como sujeto libre antes de su ingreso a la vida adulta a partir de la regulación y autorregulación. En esta concepción de infancia el sujeto es el centro, por ende, el énfasis de la educación gira en torno a él y sus capacidades en interacción con oportunidades-entornos en los que se da.

La noción de infancia moderna clásica tiene encuentro con la pretensión de universalidad de la educación —propuesta por Comenio bajo el lema de *enseñar todo a todos*—, que concede a la niñez de bajo acceso a recursos a ser actores y no sólo espectadores, por ende, a “ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean” (Comenio, 1657/2013, p. 43). Por su parte, estos aspectos se vinculan a la garantía de los derechos de la niñez que parten de la concepción de infancia moderna liberal.

Martín (2010) afirma que en las sociedades contemporáneas la noción de infancia mantiene elementos de la clásica y la liberal. Es decir, de la imagen de inocencia, bondad y obediencia como naturaleza de la niñez; a la par con una imagen de libertad y autorregulación. Imágenes extendidas

¹ Un ejemplo, es el uso del método oralista para Sordos que centrado en prácticas logocéntricas, al cual los Sordos llamaron *el holocausto de la lengua de señas* (Ladd, 2011), pues se les prohibía y castigaba su uso.

en las últimas décadas por los medios de información y comunicación que muestran multiplicidad de imágenes y contradicciones de lo que significa e implica la infancia.

La infancia es un momento de la vida de todo ser y como tal se ha estudiado a partir del desarrollo humano. Se entiende el desarrollo humano como *los cambios y lo que perdura en las personas con el pasar del tiempo y las trayectorias de vida* (Rice, 2000; Kail y Cavanaugh, 2015; y Papalia, Wendkos y Feldman, 2010). Rey (2002) identifica en el concepto de desarrollo humano cuatro elementos a considerar:

En primer lugar, el desarrollo humano se centra directamente en el progreso de la vida y el bienestar humanos, es decir, en una valoración de la vida.

En segundo lugar, el desarrollo humano se vincula con el fortalecimiento de determinadas capacidades relacionadas con toda la gama de cosas que una persona puede ser y hacer en su vida; en la posibilidad de que todas las personas aumenten su capacidad humana en forma plena y den a esa capacidad el mejor uso en todos los terrenos, ya sea el cultural, el económico y el político, es decir, en un fortalecimiento de capacidades.

En tercer lugar, el desarrollo humano tiene que ver con la libertad de poder vivir como nos gustaría hacerlo. Se incluyen las libertades de atender las necesidades corporales (morbilidad, mortalidad, nutrición), las oportunidades habilitadoras (educación o lugar de residencia), las libertades sociales (participar en la vida de la comunidad, en el debate público, en la adopción de las decisiones políticas), es decir, el desarrollo humano tiene que ver con la expresión de las libertades civiles.

Y, en cuarto lugar, el desarrollo humano está asociado a la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo, es decir, con su constitución como sujetos. Estos caracteres perfilan la comprensión del desarrollo humano: la valoración de la vida, la insistencia en la puesta en marcha de las capacidades humanas, el bienestar. Todo en el contexto de la vivencia de las libertades civiles y además asumiendo a los individuos como sujetos del desarrollo (pp. 2-3).

La comprensión de estos elementos implicados en la conceptualización del desarrollo humano en la infancia va a ser necesaria, pues hacen parte de la fundamentación de convenciones, tratados, políticas y normativa relacionada con la atención a la infancia, por ende, con implicaciones prácticas en la orientación de acciones según se tome uno u otro elemento en correlación de cómo se defina la infancia.

Un énfasis en el primer elemento buscará generar condiciones para que la vida sea posible de la mejor manera, incluso antes de nacer, y mínimo hasta los cinco años, es decir, la asistencia y cuidados básicos como nutrición y salud del infante en cuanto sujeto vulnerable que depende de otros. En el segundo elemento no solo importa la valoración de la vida, sino las capacidades de la nueva vida que empieza y las maneras en que se pueden fortalecer, esto se proyecta en términos de capital social para la nación y con repercusiones para la población infantil con discapacidad. Los infantes con discapacidad presentan alteraciones en estructuras y funciones corporales que limitan la realización de actividades y no las posibilidades de ser y hacer según su diversidad, aunque un énfasis en las capacidades genera discriminación al buscar que este colectivo se ajuste a la norma; para lo cual se indica que cada individuo desarrolle su potencial en razón de su propio curso de vida.

El tercer elemento implicado en la concepción de desarrollo humano es la expresión de libertades civiles, para lo cual las acciones tienden a reconocer categorías de discriminación y no igualdad de oportunidades para proponer acciones de mitigación y facilitación de la participación de colectivos excluidos. Algunas de las categorías son pertenencia etnia, discapacidad, edad, creencia religiosa, género, orientación sexual y pobreza, entre otras. Aquí interesa las relacionadas con la edad y discapacidad, pues la población infantil presenta mayor vulnerabilidad para el ejercicio pleno de libertades civiles, más cuando se cruza con discapacidad y otras categorías. El cuarto elemento integra la valoración de la vida, el fortalecimiento de capacidades – bienestar – con la expresión de libertades y agrega que las personas no son sólo objeto del desarrollo sino

sujetos de desarrollo. Ser actores indica una apuesta política que inicia en la infancia con una inversión al corto plazo con beneficios a largo plazo.

De acuerdo con lo presentado, el desarrollo de la infancia es pertinente revisarlo como una descripción, que como una prescripción de etapas y aprendizajes que se deben cumplir, dado que en cada momento se actualiza y ajusta de acuerdo con el momento histórico-cultural de la familia, la comunidad y país de origen. Además, de factores económicos, políticos y sociales que rodeen las acciones de atención a la infancia y orientan cómo se define este momento del desarrollo para su cuidado, protección y expresión de libertades.

La infancia ha sido analizada y estudiada por múltiples áreas del conocimiento y disciplinas que tienen repercusión en cómo se entiende al escolar y su proceso de educación, como ya se mostró con la concepción general de infancia. Se destacan la psicología, la filosofía, la historia, la sociología, la economía, la demografía, la etnografía y la antropología entre otras de las ciencias sociales y humanas. En las ciencias naturales, de la salud y formales sobresalen la biología, la química, la física, la fisiología, la medicina, la epidemiología y la salud pública. Cada uno de estos saberes tiene algo que decir sobre el escolar y toman fuerza las concepciones inter y transdisciplinarias para la construcción de la noción de sujeto en la escuela y lo que corresponde a su proceso de enseñanza/aprendizaje.

La psicología del desarrollo es una de estas áreas de mayor impacto en la educación, pues las explicaciones, descripciones y los hitos del desarrollo cognitivo, psíquico (emocional-comportamental), físico, social y cultural apoyan el reconocimiento de los alumnos como una cuestión importante para la pedagogía, por ende, la práctica docente. Autores como Kail & Cavanaugh (2015); Papalia et al. (2010) y (Rice, 2000) recogen, en extensos tratados, las principales explicaciones y descripciones del desarrollo humano de mediados del siglo XX a los primeros años del siglo XXI. Entre las explicaciones se destacan los enfoques teórico-metodológicos de *ciclo vital*, *curso de vida* y *ecología del desarrollo*. En la actualidad el enfoque más usado en las políticas y lineamientos en educación y atención a la infancia es el curso de vida para Colombia.

El enfoque teórico-metodológico del curso de vida es una construcción de la sociodemográfica de aplicación inicial en Estados Unidos y luego Latino América. Esta explicación del desarrollo humano comprende: trayectorias; transiciones; momentos significativos o sucesos vitales; ventana de oportunidad; y efectos acumulativos que describirán las trayectorias de vida que cursan los seres humanos. El eje principal de este enfoque es “analizar cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales moldean o configuran tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales denominados cohortes o generaciones” (Blanco, 2011, p. 6)

Al respecto las nuevas cohortes proporcionan, una oportunidad para que el cambio social ocurra. Ellas no causan el cambio; lo permiten. Si el cambio ocurre, éste diferencia unas cohortes de otras y la comparación entre sus trayectorias resulta en una manera de estudiar el cambio (Ryder, 1965: 844 en Blanco, 2011). De acuerdo con esta definición de cohorte se aterriza la importancia de la primera infancia y su educación inicial en términos que cada generación es una oportunidad de cambio social, por ende, la inversión y políticas centran su atención en este segmento de la población y los subsiguientes de su formación y entrada a la edad adulta como ciudadanos que tomarán decisiones.

Entonces, poder definir y reconocer las características de los niños y niñas de la primera infancia va a apoyar la toma de decisiones para su educación inicial, además de las situaciones para una

didáctica y las pautas de interacción social entre pares. Entonces, la educación en Colombia tiene en cuenta cuatro momentos: Inicial (0-6 años), Básica Primaria (6-11 años), Básica Secundaria (11-14) y Media (14 -16). Esta organización de los ciclos escolares guarda relación con periodos del desarrollo: infancia o niñez temprana (1 – 3 años), primera infancia o niñez (3 - 6), segunda infancia (6-11 años) y pubertad/adolescencia (11-18 años).

Tabla 1. Nociones para describir el desarrollo humano

Nociones para describir el desarrollo humano	Descripción
I. Ámbitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Físico 2. Cognitivo 3. Psíquico 4. Social 5. Cultural
II. Etapas o periodos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prenatal: Concepción, reproducción, fecundación – gestación o embarazo 0 días -40 a 44 semanas 2. El nacimiento y el recién nacido – La lactancia 0 – 1 año 3. Infancia o niñez temprana 1 – 3 años 4. Primera Infancia o niñez - edad preescolar 3 – 6 años 5. Segunda infancia o Niñez intermedia -Edad escolar 6 -11 años 6. Pubertad y Adolescencia 11 - 18 años 7. Juventud o adultez emergente 18 – 24 años 8. Adultez joven o temprana 25 – 45 años 9. Adultez media o madurez 46 – 65 años 10. Adultez mayor, 66 -85 años 11. Vejez -senectud Más de 86 años
III. Factores e influencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. El desarrollo dura toda la vida 2. El desarrollo es multidimensional 3. El desarrollo es multidireccional 4. La influencia relativa de la biología y de la cultura cambia durante todo el ciclo de vida 5. El desarrollo implica modificar la distribución de los recursos 6. El desarrollo es plástico 7. El contexto histórico y cultural influye en el desarrollo

Nota: Tomado y adaptado de Kail y Cavanaugh (2015); Papalia, Wendkos y Feldman (2010) y Rice (2000).

Además, de las nociones anteriores que describen el desarrollo humano se tienen principios del ciclo vital que van a influir en la trayectoria de cada vida, entre ellos se destacan factores como la herencia, ambiente y maduración; contextos del desarrollo; normas y sucesos inusuales; y momentos o periodos críticos o sensibles. Por ejemplo, la niñez temprana y la primera infancia se han descritos como momentos sensibles para el aprendizaje que impactan todo el trayecto de vida de un ser humano.

La primera infancia recoge los momentos del desarrollo referidos a: el nacimiento y el recién nacido o lactancia de 0 – 1 año; la infancia o niñez temprana 1 – 3 años; y la primera infancia o niñez de educación inicial de 3– 6 años. Estos momentos recogen los grandes cambios a nivel motor, cognitivo, psíquico, social y cultural. Se destaca, en lo cognitivo y sociocultural la adquisición y desarrollo del lenguaje como medio de comunicación humana principal. Además, de cambios significativos en cuanto a la maduración cerebral (Sánchez, 2015).

La primera infancia como categoría conceptual es relativamente reciente y hace una delimitación etaria de cero a seis años, y regularmente referida a una infancia carente en términos

de la satisfacción de necesidades básicas y de garantía de derechos ante la cual se deben emprender acciones. Una definición operativa la ofrece la Observación General N° 7 a la Convención sobre los Derechos del Niño según la cual es el período comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años (UNICEF, 2006a). En Colombia, la primera infancia, “es la etapa del ciclo vital que va desde la gestación hasta los seis años de edad, periodo de vida durante el cual se establecen las bases para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del ser humano” (Decreto 4875 de 2011, p. 2).

La delimitación etaria no es lo único que caracteriza a este conjunto de población. Según el Conpes Social (2007)

El niño desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distingos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 21)

En esta definición no se incluye la primera infancia con discapacidad como categoría de no discriminación, aunque por extensión se entendería que la abarca. Por su parte asumir esta orientación de primera infancia trae implicaciones prácticas para el diseño de “políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo” (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 21). Es decir, que se orienta en la concepción de infancia moderna liberal que reconoce libertades y al infante como un ser de subjetividad en construcción e interacción con quienes lo rodean y su medio.

En Colombia con el texto Una Propuesta Pedagógica para la Educación de la Primera Infancia, que sirvió como base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de la Educación Inicial Nacional, en él se describió que para el país se

[...] ha reconocido a la Primera Infancia como una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano. Es así como todos los desarrollos y aprendizajes que se adquieren durante este período dejan una huella imborrable para el resto de la vida; es por ello que las experiencias pedagógicas que se propicien en una educación inicial de calidad deben ser intencionadas y responder a una perspectiva de inclusión y equidad que permita el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social, las características geográficas y socioeconómicas de los contextos, así como de las necesidades educativas de los niños y las niñas. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 6).

Dentro de los aprendizajes esta la educación inicial, la cual ha tenido dos propósitos, por un lado, realizar asistencia (protección, nutrición y salud) niños y niñas, y por la otro, prepararlos para su ingreso a la etapa escolar. Según esto la educación inicial va más allá de lo semántico y compromete la manera en que se entiende la educación de las niñas y los niños en la primera infancia y lo que es propio o hace parte de ella (Peralta, 2012). Entonces, se afirma que:

[...] el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera que se hace en la primaria o tratar al niño como alumno en situación escolar, por el contrario, consiste en desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características; aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear. Su campo específico está dado en el reconocimiento de las características, capacidades y habilidades de las niñas y los niños, elementos claves para implementar procesos educativos pertinentes que posibiliten los aprendizajes, los cuales le permiten el desarrollo integral como sujetos de derechos, de seres sociales diversos y singulares (Camargo, 2014, pp. 40–41).

En esta concepción de educación inicial se entrecruzan elementos del desarrollo sociocultural, físico y psíquico en la primera infancia necesarios para todos los ámbitos de participación en los que se ponen en juego habilidades sociales, comunicativas, afectivas, cognitivas y de pensamiento. De acuerdo con esto la

[...] se asume la educación para la primera infancia como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Esto implica realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes de calidad (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2007, p. 23).

En esta definición se ratifica la educación inicial de la primera infancia como derecho que debe ser garantizado de forma integral. Entonces, la educación inicial es el primer paso que separa o saca a la primera infancia del orden social y económico desigual -el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto- y los lleva a la riqueza de la institucionalidad con un tiempo igualitario (Masschelein y Simons, 2014, p.12), o eso se espera cuando la educación inicial es inclusiva y disminuye las barreras de desigualdad y discriminación a temprana edad. Aunque sin negar que a la escuela se le han delegado funciones de la familia y la sociedad que parecen a veces desbordarla en exigencias politizadas del cuidar, nutrir, proteger y asistir, además de educar – formar e instruir.

5.1 Infancia con discapacidad: Trastorno del Espectro Autista -TEA

La definición más usada de discapacidad, actualmente, es la operativa de la CIF que la identifica como las

dificultades que una persona puede tener en la ejecución de las actividades. Las limitaciones en la actividad pueden clasificarse en distintos grados, según supongan una desviación más o menos importante, en términos de cantidad o calidad, en la manera, extensión o intensidad en que se esperaría la ejecución de la actividad en una persona sin alteración de la salud (Romañach & Lobato, 2005, p. 2).

Estas limitaciones están asociadas a deficiencias o alteraciones en las estructuras y funciones, que a su vez se relacionan con enfermedades o patologías que generan estas secuelas o consecuencias.

Entre las deficiencias o alteraciones de las estructuras se encuentran las relacionadas con la discapacidad intelectual y del desarrollo, referida tradicionalmente como retardo mental, fue redefinida por la 10ª en el 2002 y 11ª Edición, de 2011, de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo – AAIDD, antes Asociación Americana de Retardo Mental – AAMR, como una condición que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años (Navas, Verdugo y Gómez, 2008).

Esta definición operativa se entrecruza con una definición constitutiva o sustantiva según la cual la persona presenta limitaciones en el funcionamiento humano, a partir de una perspectiva multifactorial, multidimensional y socio-ecológica destacando el rol significativo de los apoyos individualizados en la mejora del funcionamiento humano (Navas, Verdugo y Gómez, 2008).

Entonces, una persona presenta dificultades en el razonamiento, la planificación y la resolución de problemas o aprendizaje que afecta su autonomía disminuyendo su capacidad para participar en el ámbito social, laboral y académico entre otros cuando no cuenta con los apoyos necesarios para su participación.

La definición de la AADID se relaciona con CIF en términos del funcionamiento y participación más allá de la etiología, medición de la inteligencia o conducta adaptativa siendo multidimensional. Entonces, involucra cinco dimensiones para describirla: funcionamiento intelectual; conducta adaptativa; salud; contexto e interacciones y; participación y roles sociales. Dimensiones ante las cuales se establecen necesidades de apoyo en respuesta a perfiles individuales de apoyo (Navas, Verdugo y Gómez, 2008).

El Trastorno del Espectro Autista se ha descrito como una discapacidad del desarrollo heterogénea, por lo cual puede involucrar otras alteraciones o discapacidades, como la discapacidad intelectual o tener características similares a la discapacidad intelectual en cuanto a habilidades sociales, cognitivas y adaptativas, estereotipias y conductas desafiantes. No obstante, la discapacidad intelectual cursa un patrón de retraso global, el TEA incluye un patrón de retraso y desviación. Es decir, ausencia de conductas típicas y presencia de atípicas, así el TEA se caracteriza por un déficit persistente en la comunicación e interacción social. Los criterios del DSM-5 lo clasifican como un trastorno del desarrollo neurológico que se caracteriza por tener discapacidades intelectuales, trastornos en la comunicación, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del aprendizaje y trastornos motores (Lampert, 2018).

En el caso particular del TEA, este tuvo un camino que recorrer en relación con el reconocimiento del trastorno y el manejo que se le daba en la anterioridad además de su evolución hasta el día de hoy. Para llegar a clasificar el autismo dentro del espectro donde se incluyeron variadas características en las personas con el diagnóstico adicionando un rasgo que se replica en todos el cual es dificultad para la interacción social. Para la descripción del trastorno y su evolución se tendrá en cuenta la investigación realizada por Nahmod (2018) quien en su artículo ¿Nuestros diagnósticos tienen una historia? hace un breve recuento de la evolución del trastorno hasta nuestros tiempos.

Previo a la clasificación, diagnósticos y tratamientos, el TEA tuvo una historia, Leo Kanner fue uno de los precursores en la investigación del trastorno el cual hablaba de la profunda ausencia de contacto afectivo, además de conductas ritualistas elaboradas sin síntomas psicóticos, para antes de 1960 estaba en debate sobre si se podía englobar en conjunto con una esquizofrenia infantil, retraso mental o niñez atípica, pero posterior a los años 60 y gracias a que el trastorno se conoce más ampliamente en la comunidad, esto ayudo a que se generará una mayor cantidad de investigaciones y se ampliaron los comportamientos que apoyan el diagnóstico, enfocándose ahora en el lenguaje y las deficiencias intelectuales. Para este punto las ciencias cognitivas aportaban su percepción sobre el trastorno.

Para la década de los 80 se divulgó el estudio de Asperger y se reformuló la forma de llamar al autismo, empezando a entenderlo como un trastorno caracterizado por la falta generalizada de capacidad de respuesta, déficit en el desarrollo del lenguaje y en la habilidad social. Paulatinamente ha incrementado la investigación y el tratamiento se ha fortalecido para lograr un desarrollo integral procurando mejorar en la calidad de vida de las personas con el diagnóstico y brindando espacios de inclusión escolar y laboral.

Para el 2013 en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana en su quinta edición, describió al autismo en un espacio nuevo, ya que anteriormente se incluía en trastornos generalizados del desarrollo y para esta nueva edición se incluye el TEA y amplía la categoría en los trastornos del desarrollo donde también se extienden subtipos entendidos anteriormente como parte del autismo, los cuales eran el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado y el síndrome de Rett. En la nueva edición del DSM se modificó la clasificación del TEA eliminando el síndrome de Rett de esta, igualmente, en esta edición también se observó que la edad de aparición si bien se presenta en la primera infancia no se logra hacer un diagnóstico a los 36 meses con todos los síntomas presentes.

Lampert (2018) describe estas características del espectro autista, la primera es el déficit en la comunicación e interacción social, la cual se evidencia con deficiencias en la reciprocidad socio-emocional, lo que significa que muestran acercamientos sociales inusuales con dificultad para mantener una conversación fluida, entre otras cosas por el tipo de intereses limitados; también la dificultad en sus conductas comunicativas no verbales, por ejemplo, poco contacto visual, poca comprensión de gestos y falta de expresividad emocional o de comunicación no verbal. La segunda son los patrones repetitivos de conductas, como lo son los movimientos motores, uso de objetos estereotipados o repetitivos, adherencia a rutinas o patrones de comportamiento inflexible, intereses restringidos, hiper o hipo reactividad sensorial, lo que significa que muestra indiferencia al dolor y una respuesta adversa sonidos o texturas específicas.

La tercera característica se refiere a que los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano. La cuarta es los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas en el desempeño y participación sociocultural. Y la quinta característica implica que las alteraciones descritas en las anteriores cuatro no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo. Lo anterior describe que una persona con TEA muestra principalmente una dificultad a la hora de vincularse a la comunidad, con problemas centrados en su comunicación y la interacción social, de aquí se resalta la importancia de lograr una inclusión temprana, con el fin de lograr un tratamiento apropiado a las personas con el diagnóstico en la etapa escolar.

En la infancia de los niños con TEA se puede evidenciar que los hitos del desarrollo no se presentan en la forma tradicional, especialmente en lo relacionado con el desarrollo social. A continuación, se describirá el proceso de desarrollo de los niños con el trastorno. Según el criterio de DSM-5 los niños presentan deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social, con dificultad para la reciprocidad emocional y la comunicación no verbal, lo que describe el obstáculo característico de las personas con el diagnóstico (Hervás et al., 2017).

Los signos del trastorno en edades tempranas son poco o nada visibles, según estudios retrospectivos, indican que el comportamiento social es normal dentro del cuarto al sexto mes. De los nueve meses hasta el año puede que pierdan habilidades como el contacto visual o las vocalizaciones, desde este punto pueden no reconocer o responder al nombre. No obstante, la información sobre el primer año de los niños con TEA es poca, lo que se ha relacionado con que se diagnóstica y ha estudiado hacia el final del primer año o más. Para los 18 meses los signos son más claros, se observa que hay poco contacto ocular, combinado con una reducida comunicación no verbal y escasa capacidad de compartir objetos. En otros casos se puede observar que tiene contacto ocular, con intentos de comunicación no verbal, pero con conductas repetitivas. La evaluación de desarrollo se realiza a los 24 meses, pero solo hasta que ingresan al ambiente escolar

son diagnosticados, en este punto los padres o docentes evidencian que los niños tienen dificultad para hacer amigos (Hervás et al., 2017).

Hasta ahora es importante entender que el TEA no es únicamente el trastorno que dificulta la socialización, es necesario enfatizar que en algunas ocasiones personas con el diagnóstico han trabajado en los campos del arte y las ciencias, gracias a que en ocasiones su rendimiento superior en tareas cognitivas son la diferencia debido a su pensamiento lógico y focalizado. Para estas personas con mayor capacidad intelectual los avances dependen del nivel de apoyo para vincularse a centros escolares (Barthélémy et al., 2019) y en general para la participación social.

El primer espacio de participación es la familia, aspecto fundamental en el desarrollo de la primera infancia y su interacción. Las dinámicas internas de la familia repercuten en todo el desarrollo del niño o niña con y sin TEA. La familia se ha visto generalmente como el primer educador y es alrededor de esta que en la primera infancia se desarrolla la personalidad y se prepara a la niña o el niño para una vida en comunidad (Marín Iral et al., et al., 2019). La familia entonces es un factor influyente en la primera infancia y aunque es claro que no existe un modelo único de familia, es importante tenerla en cuenta como parte fundamental en el desarrollo ya que son el espacio promotor del desarrollo social, cognitivo y personal (Marín Iral et al., et al., 2019), además epicentro de toma de decisiones sobre la educación inicial.

La vinculación desde la primera infancia a ambientes sociales y académicos apoya el desarrollo físico, cognitivo y social, además de lograr adquirir de forma temprana habilidades que son necesarias para la vida en comunidad. Este recorrido a través del desarrollo de la infancia permite evidenciar lo importante del crecimiento de la vida en familia (Suárez Palacio & Vélez Múnera, 2018), con la posterior vinculación a la comunidad por medio de los ambientes académicos, ya que el tipo de estimulación recibida en estos ambientes aporta al desarrollo saludable del niño y la niña.

Las personas con el diagnóstico de TEA conviven con un entorno familiar que generalmente incluye a los padres, hermanos y familia extensa, este núcleo es inicialmente su inicio a la socialización, es aquí donde se enseñan las conductas básicas para una convivencia en diferentes ambientes (Lampert, 2018), los cuidadores son fundamentales para lograr que la adaptación de los estudiantes de inclusión sea un hecho, es así como las instituciones educativas y los núcleos familiares deben encontrar las vías para el trabajo en equipo.

El ambiente familiar juega un papel importante en la inclusión, ya que posterior al duelo por el diagnóstico, la familia inicia el proceso de información en donde empiezan a recibir ayuda de calidad con profesionales experimentados, esta formación inicial es crucial ya que los apoyará en situaciones cotidianas, esto significará que toda la familia se involucre en el proceso de adaptación del niño o la niña con TEA. Aun cuando, los padres ya hayan superado el proceso de duelo ocasionalmente pueden tener crisis emocionales ya que pueden percibir más estrés que los padres que tienen hijos o hijas con otros trastornos, estos padres pasan por fases de crisis: la fase de shock o conmoción, fase de depresión, fase de reacción y fase de realidad. (Reyes, 2019)

En este sentido, es necesario tener presente que para lograr un proceso de inclusión en la escuela se requiere reconocer a la familia, comprendiendo que es importante su vinculación como parte de la comunidad educativa, debido a que todos en el ambiente del estudiante influyen de manera significativa en el éxito del proceso. Para los padres también es fundamental que la institución educativa sea parte de la red de apoyo, con el fin de lograr superar los procesos académicos y

personales (Pizarro et al., 2013)(Pizarro et al., 2013). Esta sinergia aporta a mejorar la calidad de vida de la infancia con diagnóstico de TEA y del entorno familiar.

Para lograr comprender la relación que las familias y las escuelas tienen dentro de la formación de una persona, se debe tener presentes múltiples variables que constantemente interfieren, como lo son los tipos de familia, la comunidad, los estilos de enseñanza de la escuela y la escala de valores en las que se mueven ambas partes, y que aportan en la formación fundamental de la educación que va a recibir esa persona. Es así como la inclusión deja de ser únicamente una fuente de oportunidades académicas y se convierte en un espacio de participación que abre la puerta de entrada a la comunidad, a una vida activa dentro de ella y a la posibilidad de aportar habilidades, conocimientos y estilos de vida alternativos.

En la actualidad existen propuestas para mejorar las habilidades sociales de las personas con el trastorno, una de ellas es hacer uso de la metodología conductual basada en intervenciones tempranas sobre el comportamiento del niño, la segunda se encuentra en las intervenciones educativas a través de la enseñanza de atribuciones de estados mentales (Suárez et al., 2019), lo cual es más pertinente cuando se logra compaginar con la inclusión a la educación inicial a partir de la primera infancia.

La atención de las personas con el diagnóstico de TEA es fundamental, sobre todo en la primera infancia, ya que el niño tendrá más herramientas para lograr adaptarse a los entornos. El ambiente escolar es el más propicio para este proceso, ya que en esos ambientes se trabaja en la convivencia y la aceptación de la diferencia, sensibilizando a los compañeros de clase, así los estudiantes con el trastorno aprenden de la vida social y la comunicación, siendo este ambiente apto para un aprendizaje de doble vía, donde se benefician los estudiantes en condición regular y también los estudiantes con TEA, con el fin de lograr aprendizaje tanto académicos como socioculturales de participación (Cuellar et al., 2015)

Para los padres o cuidadores la escolarización implica una serie de preocupaciones relacionadas con la posible falta de comprensión de parte de los maestros o compañeros. La preocupación que se puede observar en aspectos tales como las dificultades en el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes en inclusión. Esto sin contar con los obstáculos relacionados con la infraestructura de los planteles educativos o el tipo de pedagogías para la vinculación, todo esto los hace vulnerables al acoso escolar, el cual en un joven con autismo es difícil de identificar debido a la poca comprensión de las conductas sociales (Díaz y Andrade, 2015). A la par que con bajos logros escolares y las limitadas posibilidades de éxito escolar.

La inclusión educativa de la primera infancia con TEA implica una serie de obstáculos, para los cuales las comunidades educativas, las familias y los estudiantes deben prepararse, y lograr garantizar que los proyectos inclusivos salten del papel a la realidad de las aulas; lograr derribar todas las barreras que se presenten en el proceso. Reconocer cada paso es clave para lograr el éxito y la permanencia de los estudiantes en las aulas.

6. Las Políticas Públicas en Educación y Discapacidad

Según Pérez Murcia (2019) la definición de política pública está vinculada a las ciencias políticas, económicas y administrativas. Este autor a partir de la revisión que hace explica que por política pública se puede entender,

el conjunto de acciones planeadas, ejecutadas y evaluadas por actores públicos y privados que, a partir de la lectura, la sistematización y el análisis de las demandas sociales, estructuran conceptual, operativa y financieramente un conjunto de planes, programas y proyectos que tienen por finalidad mitigar, y en ocasiones erradicar, los problemas a los que la sociedad les confiere el estatus de problema de interés general (Pérez Murcia, 2019, p. 58).

Aunque es una definición más actual y descriptiva se queda corta, pues las políticas públicas no necesariamente responden a problemas de interés general y omite que los problemas sociales deben transitar por su valoración como situaciones problemáticas para describirse y priorizarse en la acción.

En contraste a la anterior definición Velásquez Gavilanes (2009) había propuesto antes entender la política pública como

un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener (p. 156).

En esta definición caben una amplia gama de posibilidades para concebir las políticas públicas y analizarlas como fenómeno complejo, afincadas a funcionarios públicos y de elección popular, de acción intencionada y de relaciones con el ambiente en el que se proponen para la definición del problema y las decisiones a tomar sobre el mismo.

En la política pública es importante establecer la relación entre el estado y la sociedad civil, debido a que es la sociedad civil en donde se despliega la política y el estado es el medio en el cual algunos sectores gestionan las situaciones definidas como problemáticas. Las políticas están referidas a sujetos políticos concretos o sujetos sociales que reconocen sus deberes y derechos como ciudadanos, entonces la política surge de negociaciones entre colectivos sociales con el poder de establecer acuerdos para satisfacer las necesidades, resolver problemas o dar respuesta a demandas de las comunidades (Pulido Chaves, 2017). En estos colectivos los particulares pueden o no estar según lo referido por Velásquez Gavilanes (2009), entre ellos las instituciones educativas privadas son un tipo de particular; que si bien puede no hacer parte de las decisiones que se toman entorno a una situación educativa considerada problemática, deben cumplir con su implementación cuando prestan un servicio público considerado derecho fundamental, como es el caso de la educación (Pérez Murcia, 2019).

De acuerdo con lo anterior, se obtiene una primera clasificación de las políticas a partir de una perspectiva estructuralista en tres grupos según el rol y la participación de la sociedad civil en su construcción, implementación y efectos: hegemónicas, de dominación y transaccionales (Vargas Velásquez, 1999, p. 65). Vargas Velásquez (1999) refiere que las hegemónicas reflejan los intereses de los sectores en el poder y su regularidad es la no negociación: por su parte las de dominación tienen un fundamento hegemónico y van más allá, pues buscan la subordinación y control de ciertos sectores sociales que los posiciona en condiciones de marginación, neutralización y represión; y sólo las transaccionales reflejan el consenso de acuerdos entre los sectores en el poder otros grupos sociales o políticos. Estos últimos son los particulares a los que se refería Velásquez Gavilanes (2009), para los cuales no se quiere una participación eventual sino transaccional permanente en un Estado Social de Derecho como el colombiano.

Vargas Velásquez (1999) siguiendo a Donald Watson presenta que las políticas públicas se agrupan en cuatro categorías: defensa nacional, política exterior, política económica y política social (p. 67). Las políticas sociales se describen como las que tienen la búsqueda de

el mejoramiento de la calidad de vida de una comunidad específica a través de la materialización de los derechos sociales, económicos y culturales, la protección de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, y la reducción de pobreza mediante la redistribución, la inclusión social y la generación de oportunidades. La política social ataca las fallas del mercado y de la democracia con el propósito de lograr el bienestar y la igualdad (Velásquez Gavilanes, 2009, pp. 186-187)

Las políticas públicas de educación para la inclusión de poblaciones con discapacidad se circunscriben a la tipología social, en la medida en que se evidencia entre sus objetivos una serie de respuestas del Estado que buscan la participación de la población con discapacidad en la educación pública regular como derecho vulnerado ante el que se debe actuar de manera específica en este colectivo para su bienestar. Adicionalmente, se describe como sectorial, pues es el sector educación el responsable directo de garantizar, promover, dar lineamientos para la inclusión educativa.

Vargas Velásquez (1999) propone para el análisis de las políticas públicas un ciclo de cuatro momentos: a) El *inicio o surgimiento*, como el momento en el que un problema social transita hacia una situación socialmente problemática, percibida por la sociedad y el Estado institucional, y se deben proveer respuestas; b) la *formulación* o toma de decisión, responde a la fase en que las instituciones estatales o el sistema político institucional valoran las posibles alternativas, reciben presiones de los actores con poder, negocian o conciertan y, finalmente, llegan a la decisión; c) la *ejecución* o implementación, obedece a la materialización de las decisiones anteriormente tomadas e involucra instituciones estatales y, crecientemente, una amplia participación privada (empresarial, ciudadana o de ONG); d) la *evaluación*, valora a posteriori los resultados, efectos o impactos de la política pública, lo que posibilita implementar correctivos y/o realimentar gestiones públicas futuras (p. 75).

Los momentos descritos por Vargas Velásquez (1999) conforman no sólo el ciclo de una política pública, sino que se pueden extender al análisis de secuencias de políticas públicas en un mismo sector o situación problemática. Dado que con una política se entiende que no se resuelven todas las situaciones definidas como problemáticas, aunque modifican la situación y dejan un nuevo estado para la siguiente guardando relaciones de continuidad o no entre las intencionalidades y las formas de respuesta que se dan.

Por su parte, Subirats (1992) de acuerdo con estos momentos del ciclo de una política había planteado que la política es más que una decisión, es una serie de decisiones, ante lo cual afirmó que,

Decidir que existe un problema. Decidir qué se debe intentar resolver. Decidir la mejor manera de proceder. Decidir legislar sobre el tema, etc. Y aunque en la mayoría de las ocasiones el proceso no sea tan «racional», toda política pública comportará una serie de decisiones más o menos relacionadas (p. 41).

Adicionalmente, Subirats (1992) explicó que las no decisiones ante las situaciones problema se pueden considerar una política, toda vez que muestran un intencionalidad o conducta de los sectores que tienen el poder.

6.1 La inclusión como política pública

La inclusión es la respuesta a la exclusión. La exclusión es una categoría de análisis² que define una situación estructural, política y de múltiples factores inducida por causas no relacionadas directamente con las personas o los colectivos y que las ubica en una condición de riesgo y desventaja como consecuencia de la desigualdad en la distribución de recursos socialmente valorados (Subirats, Gomà y Brugué, 2005; Huete, 2014). Según Rizo (2006) la exclusión es un

proceso multidimensional y politizable, por cuanto se generalizan los riesgos de caer en las zonas de vulnerabilidad, tiene causas y consecuencias políticas, económicas, culturales y temporales, y puede y debe atajarse desde las políticas públicas, las prácticas institucionales e incluso la acción colectiva (Rizo, 2006, p. 4).

Entre la clasificación que realizan Chuaqui, Mally y Parraguez (2016) sobre los colectivos en riesgo o en situación de desventaja social y que tienen relación con la exclusión por discapacidad se encuentran: catalogación en una categoría médica o jurídica que denote anomalía social; apariencia física (baja talla, anomalía física como quemaduras); y discapacidad perceptible (p. 165–166). Estas causas se relacionan con barreras para ingresar y mantenerse en un sistema social como lo es el sistema educativo regular, además de acceder al derecho fundamental de la educación (Chuaqui, Mally y Parraguez, 2016; Subirats, 2004).

La situación de exclusión de las personas con discapacidad es compleja cuando se entiende como transversal a otras condiciones de vulnerabilidad como: precaria clase social (pobreza, miseria), pertenencia étnica (afro e indígena), género (mujeres, niñas, LGTBI+), edad (adultos mayores, infancia), creencia-ideología no dominante y vivir en una localización territorial aislada (Díaz, 2010; Ospina, 2010). Esto repercute en el bienestar de las personas con discapacidad, pues tienden a tener menor acceso económico, político y social que el resto de la población y se refleja índices de educación, empleo y participación más bajos (Díaz, 2010; Huete, 2013).

Entonces, la inclusión supone que se generan las condiciones y oportunidades de acceso a bienes y libertades. Para lo cual Subirats (2004) indica que es necesaria la participación de las personas en tres ámbitos: el mercado y/o la utilidad social aportada por cada persona; la redistribución; y las relaciones de reciprocidad que se despliegan en el marco de la familia y las redes sociales, como lo ilustra con la siguiente figura.

² En “Latinoamérica ya se utilizaba para finales de la década de 1960 la concepción de “masa marginal” para definir ciertos grupos que quedaban excluidos de todo el crecimiento económico propio de un periodo de bonanza en esos años de posguerra” (Nun, 2003 citado por Córdoba, 2008:89).

Figura 1. Pilares de la inclusión social



Estos pilares de la inclusión social no se desarrollan y gestionan por separado en las políticas públicas, por ende, guardan correspondencia con la exclusión en la medida que responden a las causas generales de la desigualdad en la distribución de recursos socialmente valorados (Subirats, Gomà y Brugué, 2005; Huete, 2014). El pilar de participación en la esfera productiva y en la creación de valor se inicia con el acceso a la educación, -aunque se reconoce en ello rezagos de una visión de educarse para ser productivos y poder acceder a la repartición de beneficios sociales -, implica también acciones de reconocimiento y adscripción cultural al hacer parte de un grupo social como lo es la escuela (Subirats, 2004).

Subirats (2004) describe que en el ámbito de la educación formal se identifican como factores de exclusión: la no escolarización o sin acceso a la educación obligatoria integrada; analfabetismo o bajo nivel formativo; fracaso escolar; abandono prematuro del sistema educativo; y la barrera lingüística. Esta exclusión no es sólo del sistema educativo sino del capital sociocultural al que puede acceder una persona y del que se le priva al no hacer parte de un entorno del que la mayoría participa.

De acuerdo con lo anterior, la inclusión educativa no es exclusiva a determinada población escolar en situación de discapacidad o dificultades en el proceso de aprendizaje, sino para todos los grupos que por las razones expuestas no participan. La inclusión se orienta en relación con la modificación de los sistemas educativos para todos los niños y niñas de modo que puedan acceder a las mismas oportunidades para su formación académica y desarrollo de la personalidad (Echeita Sarrionandia, 2017). La inclusión más allá de ser una necesidad de cumplimiento de un derecho fundamental para las instituciones educativas se ha convertido en un cambio cultural y una necesidad para lograr adaptar y transformar la educación y los tipos de aprendizaje, donde se promuevan ambientes inclusivos para todas las trayectorias de infancias posibles.

La inclusión parte de uno de los principios que rige los derechos humanos y es la consideración de la igualdad inherente a los seres humanos. Al respecto, Stamile indica que este principio puede asumir dos acepciones según se indique formal vs. sustancial o política vs. social. Ante lo cual explica

en el primer sentido, la igualdad consiste en atribuir un igual valor a todas las diferentes identidades que caracterizan un individuo como único y al mismo tiempo igual a los demás... En la segunda acepción, la igualdad incluye la eliminación de todos los obstáculos, tanto de orden

económico como social, que, de hecho, limitan la libertad y la misma igualdad y consecuentemente impiden el pleno desarrollo de la persona humana (Stamile, 2020, p. 11).

En este margo la igualdad para la inclusión supone que se identifiquen y eliminen las barreras que limitan la participación de las personas en diferentes entornos de su comunidad, en este caso del sistema educativo.

6.1.1 Disponibilidad y acceso al sistema educativo

El entendimiento del derecho a la educación como un derecho civil, cultural, económico, político y social implica entender que la normativa para su protección y la respectiva operativización en políticas públicas implica acciones por parte de los gobiernos para que la educación esté disponible-asequible, acceso, aceptable y adaptable (Tomasevski, 2004). Es decir, que no tenga obstáculos para que todas las personas sin distinción de género, pertenencia étnica, edad o discapacidad, entre otros, tengan las condiciones y oportunidades para acceder, mantenerse y promocionarse en el sistema educativo sin discriminaciones y con plena participación.

Karina Tomaševski (2004) como relatora especial del Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas, describió, a partir de la revisión de los informes de los países y sus tendencias en las acciones para la garantía de este derecho, dos elementos que se deben tener en cuenta para que los niños y niñas lleguen a la escuela: a) *asequibilidad*, la cual representa obligaciones estatales; como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías y los indígenas. b) *acceso*, el derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible.

De acuerdo con Tomaševski (2004) la educación como derecho es un servicio público que debe estar disponible y tener las instituciones educativas en el marco de un sistema para su prestación, lo que implica que la educación sea universal y gratuita mínimamente en la básica. Adicionalmente, que las poblaciones puedan acceder efectivamente a la misma, es decir, que no se les impongan barreras para su participación libre en el sistema educativo.

6.1.2 Aceptabilidad y adaptabilidad de la educación

De otro lado, siguiendo lo planteado por Tomaševski (2004) se recoge que prestar el servicio y asegurar que las diferentes poblaciones puedan acceder no es suficiente, pues se requieren estándares y regulaciones que garanticen los derechos de todos los que participan en el proceso educativo. Además, de hacer que la educación se adapte a las necesidades de los escolares en su diversidad y no al contrario. Con relación a lo anterior Tomaševski (2004) habla de, siguiendo el orden del punto anterior, c) **aceptabilidad** que engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como, por ejemplo, los relativos a la seguridad y salud en la escuela o las cualidades profesionales de los maestros, pero va mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados. El criterio de aceptabilidad ha sido ampliado considerablemente en el derecho internacional de los derechos humanos. Los derechos de las minorías y de indígenas, han dado prioridad a la lengua de la

instrucción. (...). Una faceta importante de la aceptabilidad de la educación ha sido destacada por la adición de "calidad" antes de la educación en los documentos de política a partir de la década de 1990, instando así a los gobiernos a garantizar que la educación disponible y accesible sea de buena calidad. Por lo tanto, el gobierno debe establecer y hacer cumplir los estándares mínimos de salud y seguridad, o requisitos profesionales para los maestros. El alcance de la aceptabilidad se ha ampliado considerablemente mediante el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos.

Siguiendo a Tomaševski (2004) y los cuatro "A" del derecho a la educación, está d) la **adaptabilidad**, que se ha conceptualizado mejor a través de los numerosos casos judiciales que abordan el derecho a la educación de los niños con discapacidades. Los tribunales nacionales han sostenido uniformemente que las escuelas deben adaptarse a los niños, siguiendo el impulso de la idea del interés superior de cada niño en la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta reconceptualización ha criticado implícitamente la herencia de obligar a los niños a adaptarse a las escuelas que se les hayan puesto a su disposición; la escuela tenía efectivamente el derecho de rechazar a un niño que no encajaba o no podía adaptarse. Además, se ha producido una disociación conceptual entre "escuela" y "educación" en los intentos de proporcionar educación a los niños encarcelados o trabajadores. Rara vez se pueden llevar a la escuela y, por lo tanto, la educación debe llevarse a donde sea que se encuentren.

Tanto la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad como el modelo social asumen la accesibilidad como estrategia de inclusión al reconocer el valor que tiene para las personas con discapacidad el poder establecer relaciones con el entorno físico, social, económico, cultural y laboral que les permita gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Esto quiere decir, que además de asegurar que las personas con discapacidad, como colectivo excluido, obtengan acceso a los espacios de ciudadanía, relacional y de producción, estos deben contar con las adecuaciones pertinentes para que efectivamente puedan no sólo estar sino ser y hacer en ellos.

La accesibilidad es parte integrante de la igualdad y la no-discriminación, en tanto derecho para el ejercicio de libertades por parte de las personas con discapacidad (Ospina, 2010). De este modo, las acciones de inclusión deben considerar transversalmente la accesibilidad en todos los ámbitos, momentos y espacios de vida de las personas con discapacidad. Sin negar la estrecha relación e interacción permanente entorno-persona y reconociendo la particularidad de la discapacidad se deben considerar acciones no sólo en el entorno sino en la relación y en algunos casos sobre la persona. Según lo cual la accesibilidad debe considerar en la interacción persona-entorno aspectos como: espacio, objetos, útiles, actividades, servicios, personas y lo técnico-tecnológico en contextos de institucionalidad como salud, educación, escuela, cultura, recreación (Muntadas, 2014). Para cada contexto, persona con discapacidad (tipos de discapacidad y compromiso o funcionalidad), actividad y según el curso de la vida³ las características de accesibilidad variaran para garantizar la autonomía e igualdad en el acceso y uso de los productos, servicios y espacios con un determinado objetivo.

La variabilidad de la accesibilidad puede ser absoluta en cuanto a establecer si un lugar es o no accesible, por ende, susceptible de estándares mínimos con la normativa correspondiente según actividades y aspiración de una comunidad dada. No obstante, tiene limitaciones y por esto se diferencia entre acceso y accesibilidad, o se usa el término de usabilidad, para referirse a las variaciones relativas por grupos específicos de personas con discapacidad u otros (adultos

³ Para referirse a momentos como infancia, escolares, jóvenes, adultos y adultos mayores que tienen necesidades o demandas de acceso y uso diferentes.

mayores, mujeres en embarazo, niños o personas de baja estatura) con relación a las personas sin discapacidad y entender que, aunque se haga ajustes estos no deben establecer diferencias significativas en el modo de acceso de unos y otros. Además, de considerar que las personas con discapacidad en las interacciones que mantienen en el entorno establecen necesidades, prioridades y las adaptaciones de accesibilidad que requieren según sus vivencias-experiencias, como un aspecto cualitativo (Alonso López y Bacaria i Colom, 2016).

IV. Diseño y Desarrollo de la Investigación

7. Método

La investigación cualitativa según (Barbour, 2013), pretende acercarse al mundo y entenderlo, describirlo y en algunas oportunidades dar explicación a fenómenos sociales, por medio del análisis de las experiencias de otros individuos o analizando sus interacciones sociales, procurando revelar como las personas construyen a su alrededor.

Se utiliza para poder acceder a la experiencia de las personas o comunidades, observando sus culturas y comportamientos. Este tipo de investigación tiene en cuenta el contexto para lograr entender lo que estudia, lo que permite tener una mirada amplia del ambiente en el que se desarrolla la investigación y para este caso en particular permitirá reconocer la percepción de la inclusión escolar desde adentro del aula de clases.

Para lo que concierne a esta investigación el diseño de tipo cualitativo permite que los conocimientos y percepción de los entrevistados se conserve, aprobando que las entrevistas realizadas dirijan la intención al conocimiento de docentes y directivas en relación con los procesos de inclusión.

7.1 Diseño de la investigación: Estudio de caso escolar

El estudio de caso se define como “una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo, tomado en su contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes” (Yin, 1994, p. 13). Siendo entonces una indagación empírica que investiga un fenómeno actual y autentico (Simons, 2013). En este marco estudiar la inclusión es una necesidad actual, pues se entiende que es la respuesta a lo que se ha sabe y ha estudiado de la exclusión. Investigar la inclusión es poder describir o tener explicaciones de cómo y por qué incluir para superar las condiciones del fenómeno estructural, relacional, dinámico, multifactorial-multidimensional y político inducido por causas no directas de las personas o el colectivo y que las pone en riesgo o desventaja por desigualdad en la distribución de recursos socialmente valorados (Subirats, Gomà y Brugué, 2005; Huete, 2014). Para el caso de este estudio es la exclusión de la participación en educación inicial de la primera infancia con TEA y lo que tiene un preescolar privado para facilitar la inclusión en cuanto a políticas educativas.

El diseño de estudio de caso se relaciona con la pregunta de investigación en cuanto a que esta determina el uso de este diseño (Yin, 1994). Así en la presente investigación se plantea como cuestionamiento ¿cuáles son los lineamientos de política para lograr una inclusión efectiva de la primera infancia con TEA en la educación inicial en un jardín infantil privado de Villavicencio, Colombia?, pregunta que busca describir un aspecto específico de la realidad circunscrita a un contexto particular. Cómo funciona un fenómeno en un contexto específico, elementos que no se pueden separar para su comprensión, la pregunta y el propósito tienen relación en cuanto a que se ubican en la unicidad y particularidad del fenómeno, entendiendo que tiene una idiosincrasia específica (Simons, 2013).

Adicionalmente, en el estudio de caso el investigador tiene poco o nulo control sobre eventos de comportamiento (Yin, 1994). En este punto la investigadora no puede intervenir en las percepciones, circunstancias y acciones de las directivas y docentes del jardín infantil en cuanto a

políticas inclusivas, lo que hace es recoger estos datos e interpretarlos en cuanto a cómo podrían facilitar la efectiva inclusión de la primera infancia con TEA. Al respecto, Simons (2013) indica que el estudio de caso en la investigación y evaluación educativa analiza cualitativamente la información recolectada, esta es una forma de conceptualizar el enfoque metodológico como alternativa para evaluar una política o un programa en concreto (Simons, 2013). En ello se entiende que la investigación educativa tiene implicaciones no sólo teóricas o metodológicas, sino principalmente políticas en cuanto que orienta la toma de decisiones y diseño de planes y programas.

Este trabajo es un estudio de caso de tipo instrumental dado que busca aportar al problema de la exclusión de la primera infancia con TEA en un contexto poco estudiado como son los preescolares privados en Colombia casos (Piovani, Rausky y Santos, 2010; Stake, 1999). Con ello se indaga por aspectos de las políticas que tienen estas instituciones privadas que aún no incluyen para acoger la diversidad y con ello la primera infancia con TEA. De acuerdo con lo anterior en el siguiente cuadro se presenta la categoría de análisis y la definición operativa de sus dimensiones.

Tabla 2. Categoría de análisis: Políticas de inclusión educativa de la primera infancia con TEA

Categoría de análisis: Políticas de inclusión educativa de la primera infancia con TEA	
Dimensiones	Definición operativa
Asequibilidad	Oferta educativa pública y privada en Villavicencio para atención a las personas con TEA y/o discapacidad.
Acceso	Igualdad y no discriminación en el proceso de admisión a la educación inicial de niños y niñas con TEA. Se reconocen al lenguaje como una barrera o facilitador para la plena inclusión educativa de los niños y niñas con TEA y/o discapacidad.
Aceptabilidad	Condiciones óptimas o calidad educativa para la inclusión como son: experiencia docente, formación docente, medios de instrucción (auditivo, visual, audiovisual, multisensorial), contenidos de la educación, métodos de enseñanza (por grado de participación o nivel de asimilación del escolar).
Adaptabilidad	Condiciones que se refieren a cómo la educación se adapta a las necesidades de los niños y niñas con TEA y/o discapacidad. Entre ellas se destacan herramientas pedagógicas flexibles, adecuaciones curriculares, flexibilidad en criterios de promoción y evaluación.

Nota: Adaptado de Tomaševski (2004) con relación a los objetivos

7.2 Contexto del estudio de caso: Preescolar privado en Villavicencio - Colombia

El preescolar hace parte de una institución educativa de carácter privado, con una constitución de sociedad por acciones simplificada (S.A.S), fundada en 1998 con la construcción de la sede de preescolar en el área urbana de Villavicencio, que en febrero de 1999 contrata a doce maestros y recibe a los primeros sesenta estudiantes. Para el año 2000 la organización inició la construcción de la primaria y posteriormente la ampliación a colegio de secundaria que culminó en 2004. A partir del 2005 inicia el ciclo de básica secundaria y en 2006 inició la construcción de la sede campestre para primaria y bachillerato que en 2017 retoma adecuaciones y ampliación con la construcción de edificio administrativo, sala de profesores, laboratorio de bioquímica y auditorio. En la década de 2010 se tuvo la primera promoción de bachilleres.

El colegio a partir de su fundación ha evidenciado un crecimiento constante tanto en la infraestructura como en el posicionamiento dentro de la ciudad de Villavicencio, destacando en

los ámbitos académico y deportivo. En ello, se destaca: condecoración de la alcaldía de la ciudad con la Orden a la Excelencia Eduardo Carranza a mejor institución educativa privada del departamento en 2012; en 2014 por sus quince años de trayectoria recibió reconocimiento con la Cruz Caballeros de la Orden; y reconocimiento de la Alcaldía de Villavicencio con la Orden de Honor al Mérito por mejores promedios en pruebas Saber Pro por parte de una institución educativa privada para 2019.

En el Proyecto Educativo Institucional la misión no hace alusión directa a aspectos relacionados con la inclusión o la diversidad, no obstante, en la visión se refiere al *desarrollo de habilidades cognitivas e interculturales que promueven un desempeño competente, desde la mejora continua e incluyente para desenvolverse y contribuir a un mundo mejor*. La institución se rige por los valores de civismo, justicia, confiabilidad, respeto, responsabilidad y bondad. Los valores de civismo, justicia y respeto tienen conexión directa con lo que implica la inclusión en un reconocimiento del otro que contribuye a su bienestar y busca considerar sus derechos. Los objetivos son aprender a ser, conocer, hacer y convivir; entre ellos destaca el de aprender a convivir en el que se hace alusión a la resolución pacífica de conflictos.

Como parte de las políticas educativas el colegio ha implementado los siguientes programas: en 2016 un programa para Diploma del Bachillerato Internacional, el cual recibió la certificación en 2018 y en 2019 se integró a la Asociación Andina de Colegios del Bachillerato Internacional; en el 2008 el programa de calidad Modelo de Excelencia 2000 o EFQM⁴, que en 2012 obtuvo la primera certificación y en 2015 la segunda de Comprometidos con la Excelencia EFQM 2 Estrellas; programa de formación de la primera infancia a partir de Character Counts “Tus Valores Cuentan” que en 2013 recibió acreditación como único colegio de la Orinoquía con el programa; y programa de preparación Cambridge English Qualification certificado. Además, de Club de lectura, club de inglés y actividades extracurriculares de fútbol, porras, voleibol y danzas.

Entre los programas destaca, para los fines de esta investigación, el de primera infancia Character Counts “Tus Valores Cuentan”. Programa de formación del carácter de niños y adolescentes, creado en Estados Unidos en 1987 por Michael Josephson, fundador y director del Instituto de Ética Joseph y Edna Josephson (Josephson Institute). El programa se basa en el supuesto que si los niños y niñas comprenden los alcances de su actuar y se les educa para sacar lo mejor de sí en beneficio de otros hay más posibilidades de que sean bondadosos⁵, así estos principios son acogidos por el colegio y rigen los valores de formación.

La institución cuenta con departamento de orientación escolar con profesionales en fonoaudiología, terapia ocupacional y psicología que realizan seguimiento y acompañamiento académico – formativo a los estudiantes dentro y fuera del aula; partiendo de la prevención, diagnóstico básico de dificultades y desarrollo de estrategias específicas para el apoyo del estudiante en su desempeño escolar. Manejan estrategias como planes caseros y talleres con padres y madres, resolución de problemas y conflictos escolares.

En una de sus sedes se concentra la formación en educación inicial que se identifica como de preescolar con cuatro grados: párvulos, prejardín, jardín y transición; en esta sede también están los grados primero y segundo de básica. La descripción del preescolar refiere que: *a través de diferentes vivencias se despierta el interés para relacionarse con el entorno, estimulando habilidades sociales, cognitivas, comunicativas y afectivas para crecer en armonía*. La sede tiene

⁴ Modelo de calidad europeo creado en 1988 por la European Foundation for Quality Management, de ahí sus siglas EFQM, y difundido como estándar de certificación de calidad.

⁵ Para más información se recomienda revisar la página web del Josephson Institute <https://josephsoninstitute.org/>

una planta de dos niveles y otra de uno sólo. En sus instalaciones se observan áreas adaptadas a la primera infancia como cocina didáctica, gimnasio sensorial, ludoteca, salón de lectura infantil y juegos en áreas exteriores. En accesibilidad al entorno tiene dos rampas para los espacios de parque y cafetería, en contraste con ocho segmentos de escaleras para los salones y otras áreas comunes.

La sede tiene en promedio 230 niños y niñas al año en su mayoría mestizos, sólo se tienen tres infantes afrodescendientes. El número de estudiantes en párvulos es de un máximo de diez, en prejardín doce, en jardín de veinte y en transición 30. En la sede se encuentran un aula de párvulos, dos de prejardín y jardín, y tres de transición. El grado de párvulos tiene una docente permanente titulada con segmentos de docentes en música, danza, inglés, comunicación y estimulación motora. El aula de párvulos tiene auxiliar para actividades de cambio de pañal y alimentación, entre otras. Para el preescolar la institución cuenta con doce docentes titulares y tres pasantes. La jornada de preescolar es de 7:00 am a 12:30 m, con excepción de transición que tiene almuerzo y dos horas de clase adicionales con salida a las 2:30 pm.

En el proceso de admisión⁶ se reconoce que no llegan o llegan pocos niños y niñas con discapacidad. Ante lo cual se considera que influyó mucho que en la página web de la institución hasta hace un par de años se enunciaba “si su hijo o hija tiene alguna dificultad de aprendizaje o discapacidad absténgase de iniciar proceso de admisión”. Y cuando ingresaban a la institución se veían casos de retiro escolar por parte de la familia que no encontraba condiciones para la permanencia de su hijo o hija con discapacidad y las exigencias académicas elevadas que no podían cumplir. En la actualidad, este panorama ha cambiado y al momento de la investigación se identificó que la institución tenía dos alumnos con aprendizaje diverso: uno por TDH y otro por posible discapacidad intelectual leve. Ante esto se reconocen algunas acciones que se han implementado para incursionar en la inclusión, entre ellas se hizo acercamiento al Plan Individualizado de Ajustes Razonables para un estudiante de la sede de básica y otro de secundaria.

Para cerrar con este contexto, es necesario precisar que la investigadora trabaja en el preescolar del estudio de caso como parte del departamento de orientación escolar en el cargo de profesional en psicología. Al momento de las entrevistas la profesional llevaba menos de seis meses en el cargo y su posición laboral le permitía tener acceso a información de los apoyos para niños y niñas con bajo rendimiento o dificultades que reportaban las profesoras.

7.3 Fuentes, técnicas e instrumentos de recolección de datos

7.3.1 Informantes clave

En relación con la muestra la selección fue intencionada, se seleccionaron a doce (12) docentes titulares de los grados correspondientes a la primera infancia incluyendo a la coordinadora de preescolar de la sede quien es psicóloga. Las educadoras seleccionadas hacen parte de la sede de preescolar.

Criterios de inclusión

- Docentes titulares de cada grado de preescolar
- Docentes de primero y segundo de básica que han dictado clases en preescolar

⁶ Los costos estimados para estudiar en el preescolar están entre 0,8 y un salario mínimo legal vigente para Colombia con una matrícula anual de tres salarios, adicionalmente de pagos por transporte escolar, alimentación, materiales y salidas pedagógicas. En este marco los padres y madres son profesionales con especialización, ganaderos y empresarios independientes con ingresos superiores a los seis salarios mínimos vigentes aproximadamente.

- Aceptar voluntariamente participar en la investigación

Criterios de exclusión

- Docentes pasantes o especialistas que rotan en los grupos de preescolar
- No aceptar participar en la investigación

Tabla 3. Informantes clave por ámbito, género, fecha de entrevista, formación y experiencia en años

Ámbito	Informante	Género	Edad	Fecha entrevista	Formación	Experiencia en años
Directiva	1. Coordinadora pre-escolar	F	40	20-abril-2021	Psicóloga	10 en primera infancia
	2. Párvulos	F	27	15-abril-2021	Lic. Pedagogía Infantil	7
	3. Pre-jardín 1	F	40	15-abril-2021	Lic. Pedagogía Infantil	15
	4. Pre-jardín 2	F	39	16-marzo-2021	Lic. Pedagogía Infantil	12
	5. Jardín 1	F	30	16-marzo-2021	Lic. Pedagogía Infantil	8
	6. Jardín 2	F	28	17-marzo-2021	Lic. Pedagogía Infantil	7
Docentes	7. Transición 1	F	28	19-marzo-2021	Lic. Pedagogía Infantil	8
	8. Transición 2	F	35	19-marzo-2021	Lic. Pedagogía Infantil	12
	9. Primero 1	F	28	15-abril-2021	Lic. en Básica Primaria	5
	10. Primero 2	F	32	20-abril-2021	Lic. en Básica Primaria	14
	11. Segundo 1	F	37	19-abril-2021	Lic. en Básica Primaria	10
	12. Segundo 2	F	37	22-marzo-2021	Lic. en Básica Primaria	10

En total para la sede de preescolar había trece (13) docentes, no obstante, en el proceso de entrevistas la maestra de transición 3 renunció y la suplió otra maestra que ya había sido entrevistada. En este contexto se entrevistó al 100% de maestras de preescolar y de primero y segundo que han sido maestras de preescolar en algún momento.

7.3.2 Entrevista semiestructurada

La recolección de información se realizó por medio de entrevista semiestructurada, la cual busca la comprensión de la cotidianidad desde el punto de vista de los entrevistados, manteniendo su interpretación y significado de las situaciones descritas. La entrevista semiestructurada implicó una conversación abierta que tuvo como derrotero el tema de la inclusión en educación inicial de niños y niñas de la primera infancia con TEA con preguntas orientadoras para ahondar en los significados que la directiva y docentes tienen en el contexto de un preescolar privado.

La entrevista se entendió como la opción para llegar a comprender el tema central a partir de las vivencias de los entrevistados (Kvale, 2008); en esto se pretendió obtener resultados cualitativos expresados en un lenguaje comprensible. El discurso resultante fue descriptivo, pues se motivó a los entrevistados a describir con precisión su percepción de cómo se sienten o como experimentan la inclusión educativa en la primera infancia de población con TEA (Kvale, 2008). Para ello, la entrevistadora registró e interpretó los significados de lo que se dice, además, de tener conocimientos sobre la temática de la entrevista, así como habilidades de entrevistadora.

Los procesos de entrevista son espacios en los que la información que se deriva permite objetividad en términos de confiabilidad y validez, entendiendo esto como la credibilidad y sinceridad, los cuales no se encuentran únicamente en la investigación cualitativa, sino que, también, hacen referencia a la confianza que se le tiene al entrevistado en relación con la respuesta

otorgada, lo cual en el desarrollo de este proceso investigativo fue de gran importancia (Kvale, 2008).

7.4.2.1 Elaboración del guion de entrevista y revisión.

La elaboración del guion de entrevista se basó en la Guía del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow, (2002). El Índice de inclusión fue creado con el fin de apoyar a las instituciones para implementar procesos inclusivos y su desarrollo en los centros educativos, este formato ha sido replicado en varios países de Europa y América, de estas aplicaciones se ha obtenido información que ayuda a conocer la eficacia de la guía.

En la revisión bibliográfica de Vélez et al., (2018) se destaca que la guía ha sido aplicada principalmente en Europa, si bien su uso se ha difundido en América, Oceanía, África y Asia donde se han realizado aplicaciones en poblaciones escolares. La guía ha sido utilizada tanto para analizar procesos inclusivos como en trabajos cualitativos, a través de métodos como la investigación, acción, observación fundamentada, análisis documental, entrevistas, entre otros (Vélez et al., 2018). También, en trabajos cuantitativos y mixtos con la cuantificación del concepto de inclusión como apoyo a valoraciones métricas y procesos de autoevaluación institucional con soportes en cuestionarios con opciones de respuesta cerradas (Castillo et al., 2020)

Los resultados resaltan que en su conjunto es un instrumento complejo en su aplicación, no obstante, tiene aspectos positivos en el procedimiento debido a que involucra a toda la población de la comunidad educativa, además puede ser usado de manera flexible, esto permite el uso de varias metodologías. Los autores del índice proponen la aplicación en función de las prioridades de las instituciones (Booth y Ainscow, 2002). También puede ser usado como una herramienta de autoevaluación ya que recoge y analiza una mayor cantidad de información, esto permite conocer la necesidades u obstáculos que interfieren con la educación inclusiva (Vélez et al., 2018). En este último uso se retoma como guía para orientar las preguntas de la entrevista semiestructurada.

En relación con la orientación cualitativa de este estudio, y el uso de entrevistas con docentes en la metodología, se identificó uno similar en España realizado por Sánchez et al. (2019) donde el foco de evaluación fueron los docentes. En dicho estudio se encuestó a 730 profesores con los cuales se buscaba valorar la inclusión en las tres dimensiones del índice de inclusión (cultura, política y práctica). Los investigadores realizaron un análisis de tipo descriptivo del cuestionario con lo que llegaron a la identificación de barreras y facilitadores de la inclusión en las escuelas. Los resultados obtenidos brindaron un punto de partida para conocer la realidad de la inclusión en las aulas y contribuir a las mejoras en los centros educativos (Sánchez et al., 2019).

El Índice es “un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas” (Booth y Ainscow, 2002) y que se recogen en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas escolares para la autovaloración y gestión en la institución educativa a partir de las posibilidades y recursos propios. El índice enseña que la inclusión en la educación significa entre otros factores incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza - aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales. En este sentido el índice apoya la planificación, la evaluación y la relación con las comunidades iniciando por el centro educativo, esto se crea vinculando al personal, los directivos, a los padres y a los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002).

Algunos países han adaptado la propuesta inicial de Booth & Ainscow (2002), como es el caso de Colombia con la guía del Índice de Inclusión del *Programa de Educación Inclusiva con*

Calidad: Construyendo capacidad institucional para la atención de la diversidad (Correa Alzate et al., 2008). Esta guía enfoca y maneja un vocabulario de gestión educativa. Con la guía propone el Ministerio de Educación que las instituciones educativas reconozcan su estado en la atención a la diversidad, realicen un análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad (Correa Alzate et al., 2008).

Este Índice para Colombia presenta dos cuestionarios que evalúan las áreas de gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad, uno para docentes, directivos docentes, personal de apoyo y administrativos, cuestionario No 1 con 74 descriptores y otro para familias y estudiantes cuestionario No 2 con 49 descriptores; los descriptores se valoran en una escala que oscila entre: siempre, casi siempre, algunas veces, no sé y no se hace. Los resultados del índice se analizan en términos cuantitativos con un valor por área y proceso, además de un valor global. Estos valores van entre 0.0 y 4.0 y dan cuenta del nivel de desarrollo de las acciones inclusivas entre más bajo el índice menor desarrollo, además permite diferenciar por estamento de la comunidad educativa. Por su parte, el análisis cualitativo se desarrolla a partir de la recolección de evidencias para cada área y proceso (Correa Alzate et al., 2010).

El Índice de inclusión como se planteó para Colombia guarda elementos del Índice de Booth y Ainscow (2002). No obstante, al hacer énfasis en la gestión educativa directiva, académica y administrativa muestra una tendencia técnica o instrumental, de carácter operativo, económico y administrativo, dejando lo relacionado a lo sustantivo e ideológico, de carácter político, pedagógico y cultural, como subyacente a la gestión. Es decir, la gestión por encima de una filosofía de la educación inclusiva y no como en el planteamiento de Booth y Ainscow (2002) que muestra lo ideológico por encima de lo instrumental.

Por su parte, España hizo una traducción y adaptación al español del *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare* (Booth y Kingston, 2006), editado en Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva – CSIE, así el texto en español es *Index para la Inclusión Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (2007) y fue realizada por Francisca González-Gil, María Gómez-Vela y Cristina Jenaro del INICO, Universidad de Salamanca. Este documento guarda estrecha relación con la estructura de Booth y Kingston (2006) lo que hicieron los traductores fue ajustar el contenido al contexto de España por temas de legislación, estructura del sistema educativo, profesionales y profesores que hacen parte de procesos de inclusión. Este Índice de inclusión adapta la inclusión educativa al contexto de aprendizaje de la primera infancia con el juego, la participación y elementos del aprendizaje infantil.

El Índice traducido por González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro (2007) está dirigido a centros de Educación Infantil, como guarderías, hogares infantiles, ludotecas y otras organizaciones lúdicas, y cualquier centro de atención a la infancia. En este sentido, centra el interés en las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación; los recursos para el juego, el aprendizaje y la participación y los apoyos a la diversidad. En relación con la versión de educación primaria de Booth y Ainscow (2002) este cambio se representa en un énfasis para la Sección C.1 que cambia de *orquestrar el proceso de aprendizaje a organizar el juego y el aprendizaje* (Booth y Kingston, 2006)

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación interesaba la Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas del Índice de Inclusión. Como se mencionó antes, el índice está dividido en tres dimensiones - cultura, políticas y práctica-. Este apartado toma como referencia el documento

de índice de inclusión creado por Booth y Ainscow (2002) al ser general y adaptable al contexto de Colombia. La dimensión de políticas busca conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empleando las políticas e implicando a toda la comunidad. Esta categoría se divide en dos secciones, las cuales se refieren a: Sección B.1 Desarrollar una escuela para todos y Sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

La dimensión de política considera como *apoyo*

todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas (Booth y Ainscow, 2002:61)

En general la categoría B orienta los indicadores y preguntas a si el centro educativo se asegura de que las políticas sobre necesidades especiales de aprendizaje se ajusten a las políticas de inclusión de país. Además, se cuestiona sobre la asociación de las normas de conducta en relación con el aprendizaje con el fin de reducir las presiones sobre la exclusión por disciplina, cuestionando las barreras de asistencia al colegio y si estas disminuyen las situaciones que muestren algún tipo de acoso escolar, buscando eliminar las barreras de vinculación, reconociendo el tipo de experiencia que tiene el estudiante para el ingreso.

Los indicadores de la Dimensión B de elaborar políticas inclusivas son:

Sección B.1 Desarrollar una escuela para todos

- B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
- B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.
- B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
- B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

Sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

- B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
- B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del curriculum y de apoyo pedagógico.
- B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
- B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.
- B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder (Booth y Ainscow, 2002:64)

En resumen, la Dimensión B está organizada en dos secciones con seis y nueve indicadores respectivamente y ciento cincuenta (150) preguntas, la cual tal como se observó, dirige sus preguntas a conocer elementos de toma de decisiones en la gestión y los planes o programas que se planifican e implementan para facilitar la inclusión en una institución educativa, sea para cambiar o mejorar los proyectos, el manejo de los profesionales vinculados al centro educativo, además de cómo se promueve la admisión y permanencia de los estudiantes en condición de vulnerabilidad y discapacidad. Es decir, acoger la diversidad como parte de la cotidianidad de la escuela.

El primer guion de entrevista contó con 13 preguntas y se compartió con dos expertos para su revisión y validación, el documento enviado a los expertos se puede consultar en el Apéndice 1 Validación Instrumento Entrevista Semiestructurada. Las expertas que revisaron las preguntas fueron dos profesoras universitarias con maestría en discapacidad y educación respectivamente.

En la revisión del criterio de **coherencia** entre la pregunta y la información que recoge se identificó que no era adecuado hacer la relación con las preguntas del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) ni con temas aislados que no se relacionaban directamente con las dimensiones de la categoría de análisis *políticas inclusivas* como lo eran: caracterización del quehacer docente para una educación inclusiva; categoría de inclusión; categoría trastornos del espectro autista (TEA); y categoría escolares de educación inicial regular. Al respecto, se retomaron las dimensiones de la categoría de análisis de educación inclusiva descritas por Tomaševski (2004) y se correlacionaron con las preguntas quedando como generales:

- Asequibilidad: pregunta orientada a identificar la disponibilidad-oferta de educación inclusiva en Villavicencio y sus características.
- Acceso: pregunta orientada a identificar lenguaje inclusivo como parte las acciones para disminuir las razones de exclusión en discapacidad.

Y se identificó que el énfasis de las preguntas giraba en torno a las dimensiones de políticas educativas inclusivas de:

- Aceptabilidad: preguntas orientadas a establecer condiciones óptimas para la inclusión educativa como experiencia docente, formación docente, los medios de instrucción, contenidos de la educación, métodos de enseñanza.
- Adaptabilidad: preguntas que indagan sobre cómo la educación se debe adaptar a las necesidades de los niños y niñas con TEA y/o discapacidad.

Una vez revisada la coherencia se identifica, entonces, que hay limitaciones en la **confiabilidad** al no poderse establecer relaciones entre las preguntas y los objetivos específicos con relación a la categoría de análisis. Por lo cual, se ajustan los objetivos que venían de la propuesta de investigación. Así, los objetivos iniciales eran

- **General:** Analizar la categoría de política del Índice de Inclusión que facilitan la inclusión educativa de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA) según la directiva y docentes de un colegio privado en Villavicencio, Colombia. **Observaciones expertas:** El índice de inclusión se retoma para el diseño del instrumento de la entrevista semiestructurada y no es un objetivo de la investigación analizarlo, por ende, analizarlo, lo que se busca es analizar las percepciones de los docentes sobre lo que facilita la inclusión en cuanto a las políticas inclusivas.
- **Específico 1:** Caracterizar la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos escolares para la enseñanza – aprendizaje mediado por los procesos de interacción social. **Observaciones expertas:** En lo que se entiende del trabajo no se busca caracterizar como tal la infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos escolares sino las condiciones de políticas inclusivas en un preescolar privado para su posible acceso, permanencia y éxito escolar.
- **Específico 2:** Describir los apuntadores de Educación inclusiva para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que refieren Directivas y Docentes con las posibles adecuaciones para la adaptabilidad escolar. **Observaciones expertas:** Hablar de apuntadores es general y no describe qué exactamente sobre las políticas inclusivas se va a estudiar para poder decir qué se busca con el objetivo.
- **Específico 3:** Identificar los elementos del Índice de Inclusión en la categoría de Política en la primera infancia para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que refieren Directivas y Docentes que trabajan en un colegio de la ciudad de Villavicencio, Colombia. **Observaciones expertas:** Hablar de

elementos es general y no describe qué exactamente sobre las políticas inclusivas se va a estudiar para poder decir qué se busca con el objetivo.

Siguiendo las recomendaciones de las expertas los objetivos se ajustaron a los siguientes

- **General:** Analizar las percepciones de la directiva y docentes de un pre-escolar privado sobre las políticas inclusivas que facilitan la inclusión de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Villavicencio, Colombia.
- **Específico 1:** Identificar las condiciones de asequibilidad y acceso que reconocen la directiva y docentes, en la ciudad de Villavicencio y en la institución de preescolar privada en la que trabajan, para la inclusión educativa de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- **Específico 2:** Describir las condiciones de aceptabilidad y adaptabilidad de un preescolar privado que refieren la directiva y docentes para la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En cuanto a la valoración de la **pertinencia** del planteamiento al destinatario de la pregunta se identificó como excelente. Entre las razones que dieron los expertos están

- Los docentes son los ejes del proceso de inclusión una vez las instituciones educativas empiezan procesos de inclusión.
- Los docentes en su experiencia y formación posibilitan la inclusión al estar en contacto directo con los estudiantes con discapacidad u otras diversidades y las familias o cuidadores, por ende, rastrear sus percepciones sobre la inclusión y presentarlas es relevante.

Otras recomendaciones de las expertas en la revisión:

- Se indica que actualmente se habla más de Condición del Espectro Autista (CEA) que de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Ante la cual se discute con la tutora y se acuerda seguir con el concepto de TEA por ser el más usado y difundido en el medio educativo.
- En la pregunta dos se habla de diversidad, y se cuestiona “¿Todos saben a qué se refiere diversidad? ¿Lo estas tomando como diferentes condiciones? ¿Etnias? Podrías preguntar automáticamente sobre CEA”. Se acuerda aclarar el sentido de la pregunta al momento de la entrevista.
- Con relación a la pregunta siete de ¿cuáles herramientas pedagógicas le gustaría contar para lograr una enseñanza inclusiva? Se cuestiona si “se va a dividir las por los cuatro niveles de inclusión (presencia, participación activa, relaciones significativas y contribución)”. Ante lo cual se observa que se esperan descriptores emergentes que pudieran relacionarse o no con lo que propone la experta.
- Se sugirió revisar la redacción y ortografía de las preguntas. Por ejemplo, uso de signos de interrogación al inicio y final, tildes, concordancia de número y persona, entre otros.

De acuerdo con lo anterior el protocolo del guion final de entrevista quedó de la siguiente manera

Tabla 4. Protocolo de entrevista semiestructurada a informantes clave

<p>Categoría de análisis: Políticas de Inclusión Educativa Población: Niños y niñas de infancia temprana y primera infancia con TEA Contexto: Preescolar de un colegio privado Ubicación: Villavicencio – Colombia Informantes clave: coordinadora preescolar y docentes</p>

No.	Preguntas guía	Dimensiones de la categoría	Indicadores apriorísticos y descriptores emergentes
1	¿Cuántos años de experiencia tiene como docente?	Aceptabilidad	Experiencia docente general
2	¿Cómo ha sido su experiencia para enseñanza con estudiantes con diversidad?	Aceptabilidad	Experiencia docente con población diversa
3	Sugerencia al colegio orientado a las condiciones de la educación inicial regular para la inclusión escolares con Trastornos del Espectro Autista ó ¿Cuáles serían las condiciones a considerar en la institución desde los criterios de políticas inclusivas?	Adaptabilidad	Descriptores emergentes
4	De los años de experiencia como docente ¿ha tenido la oportunidad de tener algún estudiante de inclusión durante un ciclo escolar?	Aceptabilidad	Experiencia docente con población diversa
5	Describa, desde su quehacer profesional, ¿cómo serían, para la enseñanza, las adecuaciones curriculares con estudiantes diagnosticados con TEA?	Adaptabilidad	Adecuaciones curriculares
6	¿Cómo considera que se pueden mejorar las herramientas pedagógicas para la enseñanza?	Adaptabilidad	Herramientas pedagógicas
7	¿Con cuáles herramientas pedagógicas le gustaría contar para lograr una enseñanza inclusiva?	Aceptabilidad	Herramientas pedagógicas
8	¿Cuáles cree que serían los elementos del lenguaje para referirse a una persona con Trastornos del Espectro Autista en el aula?	Accesibilidad	Lenguaje inclusivo en discapacidad
9	¿Conoce en el entorno escolar de su ciudad centros educativos con aulas inclusivas? [Descríbalos] ¿Y con qué condiciones [esa institución] aborda la educación inicial regular con escolares con Trastornos del Espectro Autista? [Describa ampliamente]	Asequibilidad Adaptabilidad	Disponibilidad de Instituciones educativas inclusivas Descriptores emergentes
10	¿Cómo considera usted, deberían ser las condiciones de la educación inicial regular para la inclusión de niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista (Puede referirse a estudiantes, padres/tutores y del consejo escolar sobre la naturaleza de las barreras para el aprendizaje y la participación y sobre cómo puede mejorar el centro escolar) [Describa ampliamente]	Adaptabilidad	Descriptores emergentes
11	Describa las principales características de la educación inicial regular para los procesos de aprendizaje ¿consideran elementos para la inclusión de escolares con Trastornos del Espectro Autista?	Adaptabilidad	Descriptores emergentes
12	¿Cuáles cree usted son los aspectos de las políticas del centro educativo en las que se reconocen las condiciones de la educación inicial regular para la inclusión de escolares con Trastornos del Espectro Autista (a mediano o largo plazo)?	Aceptabilidad Adaptabilidad	Descriptores emergentes
13	¿Como considera que la ley 1618 del 2013 orienta a las instituciones educativas, considerando específicamente las condiciones de la educación inicial regular para la inclusión de escolares con Trastornos del Espectro Autista?	Asequibilidad Accesibilidad Aceptabilidad Adaptabilidad	Descriptores emergentes

En el cuadro se puede evidenciar que las preguntas son abiertas y que en lo concerniente a los indicadores o descriptores pocos son apriorísticos y lo que se esperaba era que emergieran de las respuestas de las docentes.

7.4.2.2 Proceso de entrevistas

Las entrevistas se realizaron entre abril y mayo de 2021. La realización de las entrevistas se programó previamente con la coordinación del colegio para que autorizaran su realización en el horario laboral y en franjas en las que las docentes no tuvieran escolares y pudieran disponer de tiempo para la entrevista. Se acordó cita previa con las docentes y se desarrolló las entrevistas en sus aulas de clase habituales. Ocho de las entrevistas se realizaron de manera individual y dos entrevistas se realizaron en parejas de docentes por sesión. Para las parejas se realizaba una pregunta y las entrevistadas respondían alternadamente según su conocimiento y percepción del tema. Las entrevistas tuvieron una duración en promedio de 20 a 35 minutos.

El proceso de entrevista con las docentes y directiva de desarrollo de la siguiente manera: presentación de la entrevistadora; descripción de aspectos generales del proyecto de tesis; presentación de consentimiento informado para su participación y grabación en audio de la entrevista para luego ser transcrita y analizada, se enfatizó en la confidencialidad de datos personales; explicación del contenido y estructura de las preguntas, como abiertas y sin límites para la respuesta, se solicitó describir o ampliar cada una de las respuestas dadas.

El proceso de entrevistas se articula al proceso de investigación general que se presenta en el siguiente cuadro de calendarización.

Tabla 5. Calendarización investigación

Etapas	Descripción	Fecha
I. Previo a la maestría	Formación de pregrado en psicología	2002 - 2008
	Interés personal por los niños y niñas con TEA, lo cual influyó en la formación profesional como Especialista en psicología clínica de la infancia y adolescencia	2011 - 2012
II. Durante La maestría	Inicio de Maestría en Desarrollo Humano Título de proyecto: <i>Educación inclusiva, primera infancia y Trastorno del Espectro Autista (TEA): En perspectiva de directiva y docentes con la aplicación del Índice de Inclusión en la categoría Política en una Institución Educativa, Villavicencio, Colombia.</i>	2017
a. Acercamiento a personas con TEA	Experiencia acumulada a partir del trabajo de consulta en psicología clínica en infancia y adolescencia.	2011 - 2021
b. Gestión para trabajo de campo	Gestión para hacer investigación con la institución educativa privada en la que trabajaba. Título presentado: <i>Educación inclusiva, primera infancia y Trastorno del Espectro Autista (TEA): En perspectiva de directiva y docentes con la aplicación del Índice de Inclusión en la categoría Política en una Institución Educativa, Villavicencio, Colombia.</i>	2021
	Revisión de protocolo de entrevista semiestructurada por dos expertas en educación y discapacidad.	Febrero de 2021
c. Trabajo de campo	Entrevistas institución educativa privada pre-escolar y grados de primero y segundo. Acuerdos previos con Rectoría Solicitud de una extensión ordinaria	Marzo – abril de 2021
	Primer análisis cualitativo de datos con cita libre en Atlas.ti 9 y categorización por preguntas de la entrevista.	Mayo y junio 2021
	Escritura de primer informe de resultados de investigación. Título: <i>Condiciones de la educación inicial regular para la inclusión de niños y niñas con TEA - Percepciones directiva y docentes del criterio de política del Índice de Inclusión, Villavicencio-Colombia.</i> Revisión de informe directora y tutora de tesis.	Junio y Julio 2021 Octubre 2021
	Ajuste metodológico para el análisis de datos con Atlas.ti 9.	Octubre 2021

Etapas	Descripción	Fecha
e. Análisis de datos con Atlas.ti 9 y reescritura de informe de investigación.	Revisión teórica ajustada a definir políticas inclusivas en educación para delimitar dimensiones de análisis de esta categoría.	Octubre - noviembre de 2021
	Segundo análisis descriptivo de datos aplicando codificación abierta (inductiva), con la posterior agrupación y emergencia de categorías inductivas. Codificación abierta.	Noviembre de 2021
	Reescritura de informe de investigación con ajustes al método, resultados y conclusiones de acuerdo con segundo análisis cualitativo con apoyo en la herramienta Atlas.ti 9. Título: <i>Condiciones de la Educación Inicial para la Inclusión de niños y niñas con TEA - Percepciones directiva y docentes del criterio de política del Índice de Inclusión, Villavicencio-Colombia</i>	Noviembre de 2021
	Entrega de informe final con ajuste de título Título: <i>Condiciones de la Educación Inicial para la Inclusión de niños y niñas con TEA - Percepciones de directiva y docentes sobre políticas inclusivas en un preescolar privado, Villavicencio-Colombia.</i>	Noviembre 2021

Para el informe final se hizo ajuste del título de modo que fuera de fácil lectura y estuviera acorde a lo desarrollado en la investigación.

7.4 Plan de análisis

A juicio de Albert (2007) la reducción de información “constituye una de las tareas más atractivas del proceso de investigación” (p. 182), para el cual se consideró el modelo de proceso de análisis de información cualitativa de (Tesch, 2013), el cual considera fases claras e identificables: una de *preanálisis* y *análisis* propiamente dicho que se realizó con acercamiento por código abierto y como se muestra en la siguiente ilustración.

Figura 2. Proceso de reducción y análisis de información



El acercamiento por código abierto fue acompañado por los pasos sugeridos por Bardin (1996) que favorecieron el proceso de reducción y análisis haciéndolo manejable. Según Morton (1981), “aunque es posible que describa y categorice estas concepciones y la descripción ‘última’, la sustancia del pensamiento humano nunca podrá alcanzarse” (como se citó en Tesch, 1990, p.49). Siempre habrá un margen de distancia, o sesgo con relación al fenómeno descrito.

La Fase de Preanálisis permitió preparar y ordenar el material de modo que fue manejable y abordable. En este sentido, recogió tres momentos-tareas:

- Acopio de todo el material recabado.
- Revisión de las entrevistas en formato audio, focalizando en claridad, nitidez del audio y en la calidad de la información entregada por los informantes claves.

- Transcripción de las entrevistas, en formato audio, a texto digital. Se resguarda la transcripción literal de cada una de ellas, asumiendo la consideración de la calidad de la transcripción de datos como un aspecto del rigor en la investigación (Sandín, 2000).

En la transcripción de las entrevistas se tuvo en cuenta evitar la transcripción de conectores usados como muletillas: “pues, obviamente, es que, que, pero, entonces, digamos, o sea, si, ¿si?, más, porque, de pronto, primero que todo, también”, en su lugar se prefirió poner coma o punto seguido. Se omitió la repetición de palabras que limitaban la lectura fluida. Adicionalmente, se sustituyó “y” por coma o punto según fuera el sentido de las ideas. Adicionalmente, se evitó la transcripción de interjecciones como “eh, um, uh”. En algunos casos se adicionó un corchete para incluir información sobre referentes a los que aludía la entrevistada, por ejemplo: Reggia [Emilia].

Una vez se tuvo la información recogida ordenada se ingresó cada documento de entrevista a Atlas.ti 9 que generó un número identificador según el orden de ingreso, el cual se usó como referencia para citas en el informe de manera que se guardara la confidencialidad de los datos personales de cada informante clave.

Tabla 6. Documentos de la unidad de análisis en Atlas.ti 9 por nombre e identificador de documento

Nombre documento	Identificador documento
Entrevista coordinadora	D1
Entrevista Docente Párvulos	D2
Entrevista Docente Pre-jardín 1	D3
Entrevista Docente Pre-jardín 2	D4
Entrevista Docente Jardín 1	D5
Entrevista Docente Jardín 2	D6
Entrevista Docente Transición 1	D7
Entrevista Docente Transición 2	D8
Entrevista Docente Primero 1	D9
Entrevista Docente Primero 2	D10
Entrevista Docente Segundo 1	D11
Entrevista Docente Segundo 2	D12

Nota. Elaboración propia a partir de reporte en Excel por grupo de documentos de Atlas.ti 9.

Para mantener la pista de los datos se usó el identificador de cada documento de manera que en los resultados se pudo seguir la fuente de los datos siguiendo el esquema:

Número de documento: número de cita en el documento: número de línea o segmento del documento

A modo de ejemplo, la referencia **(D7:1:4)** se refiere al documento siete, cita uno y línea o fragmento 4

He tenido una experiencia también con un estudiante en particular, pero desafortunadamente no fue como muy significativa por que la institución no estaba preparada no tenía ni los recursos ni la formación docente para poder dar realmente una inclusión, lo que se hizo fue integrarlo al entorno educativo más no se realizó una verdadera inclusión porque no se partió de sus intereses y sus necesidades simplemente se adaptó a lo que tenía la institución. **(D7:1:4)**

Esto permitió en el proceso de interpretativo a la investigadora poder acceder con facilidad a las citas y contexto de estas para ubicar sentidos y asignar códigos, así como agrupar por categorías inductivo – deductivas para la escritura del informe a partir de los reportes de Atlas.ti 9. En este proceso, se crearon memos de sentidos y relaciones, estableciendo una trazabilidad rigurosa entre las fuentes de conocimiento y la escritura del informe.

La Fase de Análisis comprendió un momento descriptivo y uno inferencial que corresponden a los acercamientos por código abierto. Para esto se empleó el programa Atlas.ti 9 que permitió el análisis, almacenamiento y recuperación de los datos.

El *acercamiento por código abierto* fue de carácter descriptivo y analizó la información manifiesta y evidente. Se usó el método inductivo para separar sus elementos desplegando los significados contenidos en un fragmento textual (Strauss & Corbin, 2002). Fue un primer acercamiento de búsqueda en las entrevistas y en las unidades de sentido conceptos que trataran de cubrirlos. La investigadora a partir de la técnica de análisis de contenido examinó línea a línea o párrafo a párrafo, preguntándose acerca de cuál es el tema sobre el que habla cada fragmento; que conductas y sucesos han sido observados y descritos de modo que pudieran responder sobre ¿cuáles eran las percepciones de la directiva y docentes sobre las políticas inclusivas que facilitan la inclusión de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un preescolar privado en Villavicencio, Colombia? Esta actividad de la investigadora dice Huber (1992) es “buscar ideas generales tras las afirmaciones específicas de sus interlocutores entrevistados” (p. 34). Es decir, rastrear ideas centrales en los textos de las entrevistas, a partir de un proceso inductivo – interpretativo.

El primer nivel de acercamiento por código abierto correspondió a la segmentación de las entrevistas por *unidades de contenido o significado*. En este nivel se dividió cada texto original de las transcripciones de las entrevistas en unidades de significado de acuerdo con criterios o reglas de análisis preestablecidos. Es decir, que una unidad de registro temático descriptivo son las frases y/o párrafos que se refieren a un mismo tema o tópico. Por sus posibilidades de adaptación el tema fue la unidad de análisis más usada (Duverger, 1981; Hernández, Fernandez & Baptista, 2014; Kerlinger, 1975). El segundo nivel de acercamiento por código abierto se realizó la asociación de la unidad de registro temático a códigos de forma inductiva – interpretativa. Estos códigos fueron de carácter sustancial.

Para la marcación de citas en Atlas.ti 9 primero se hizo una lectura a todas las entrevistas que conformaban la unidad hermenéutica, de modo que se pudiera tener un panorama global. Seguido se abrió cada documento en orden de entrada y se marcaron las citas sin asignar códigos, sólo era poder identificar oraciones, temas o datos que tuvieran relación con la pregunta de investigación. Para ilustrar se muestra un ejemplo:

Documento Entrevista (D1)

**Línea de párrafo
que asignó Atlas.ti 9
automáticamente**

6

Fragmento de transcripción de la entrevista

lo primero que haría es explicarles que significa la condición, hay algo que es muy importante y es que en esta sede nosotros manejamos docentes femeninas como directoras de grupo el hecho de que un niño autista tenga un buen vínculo con su madre genera un buen proceso de apoyo con la docente, entonces el docente madre tiene que ser muy fuerte tiene que generarse de tal forma de que sienta que el niño va a aprender un cien por ciento de esa

madre, nosotros lo que seríamos es ese apoyo de esa madre en el colegio entonces generaríamos la socialización primero de la condición segundo del trabajo del vínculo con la madre para que genere por lo menos ese apoyo que requiere esa madre y lo que se vendría a trabajar con el niño dentro de la institución, nosotros hemos tenido dos o tres casos donde presentan rasgos hemos estado haciendo el apoyo con el profesional externo pues el docente recibe todas el acompañamiento que requiere para eso pues entender la condición favorece a generar las estrategias .

Entonces a partir de la lectura se ubican las siguientes citas

D1:6:5 lo primero que haría es explicarles que significa la condición

D1:6:6 hay algo que es muy importante y es que en esta sede nosotros manejamos docentes femeninas como directoras de grupo el hecho de que un niño autista tenga un buen vínculo con su madre genera un buen proceso de apoyo con la docente.

D1:6:8 nosotros hemos tenido dos o tres casos donde presentan rasgos, hemos estado haciendo el apoyo con el profesional externo, pues el docente recibe todo el acompañamiento que requiere, para eso, pues, entender la condición favorece a generar las estrategias

Las citas en cada documento se van numerando de manera automática en consecutivo según se hace el proceso de lectura y selección de la cita con el Atlas.ti 9. En la siguiente Tabla 37 se muestra un resumen de este proceso según reporte de Atlas.ti 9 para cada entrevista leída y segmentada.

Tabla 7. Distribución de número de citas por entrevista

Identificador Documento	Conteo de citas
D1	31
D2	22
D3	37
D4	26
D5	17
D6	17
D7	23
D8	19
D9	25
D10	18
D11	14
D12	25
Total citas	274

Nota. Elaboración propia a partir de reporte en Excel por grupo de documentos de Atlas.ti 9.

En la tabla anterior se muestran las diferencias en la información ofrecida por cada informante clave con relación al número de citas o unidades de contenido significativas en que se segmentó cada documento. En contraste la siguiente tabla muestra que se presentaron diecinueve códigos inductivos que tuvieron mayor enraizamiento, es decir que se asociaron con entre catorce y tres citas. Por su parte, diecisiete códigos presentaron dos enraizamientos cada uno y ciento sesenta sólo un enraizamiento o cita que los generó.

Tabla 8. Códigos con mayor enraizamiento por codificación abierta inductiva

Código	Enraizamiento
Capacitación docente	15
Experiencia docente general	10
Recursos - Materiales	7
Recursos didácticos	5
Experiencia otras discapacidades	5
Conocer necesidades	4
Acompañamiento	4
Experiencia TEA	4
Instituciones integradoras	4
Política institucional	4
Nivel de exigencia del colegio	3
Detectar condición	3
Actores de la inclusión	3
Lenguaje claro	3
Aulas inclusivas	3
Segregación	3
Lúdica - Juego	3
Recursos tecnológicos	3
No condiciones para la inclusión	3

Nota. Elaboración propia a partir de reporte en Excel por códigos de Atlas.ti 9.

El *acercamiento por codificación abierta* fue de carácter interpretativo e inferencial. En este acercamiento para el análisis de información se tiene en cuenta tanto lo que los datos expresan como lo que subyace a éstos, es decir, lo que dicen los informantes clave sin pretenderlo y da cuenta de creencias, sentidos y elementos que según el contexto determinan significados con relación al tema estudiado (Andréu, 2002). En este marco, se buscan y describen relaciones sistemáticas entre categorías y unidades de análisis que den cuenta de las políticas que facilitan, según la directiva y docentes, la efectiva inclusión de niños y niñas con TEA en un preescolar privado.

A partir de la codificación abierta se realizó, entonces, la identificación de un grupo de conceptos los cuales se organizaron en categorías y subcategorías. En la agrupación de códigos sustanciales o descriptivos se diferenció entre los correspondientes a propiedades de la categoría o subcategoría bajo la cual se agrupaba y las dimensiones de cada propiedad para explicarla. Esta agrupación de códigos se apoyó en la revisión de la literatura relacionada con políticas educativas inclusivas, en particular lo descrito por Tomaševski (2004) sobre la educación como derechos de todos y todas, y así sintetizar la descripción.

Según Albert (2007) las categorías son como “cajones conceptuales donde vamos a almacenar nuestra información. Las categorías pueden surgir de los datos o pueden ser impuestas por el investigador, pero siempre tienen que estar relacionadas con los datos” (p.184). En este estudio se tuvo categorías apriorísticas que fueron descritas en el marco teórico como las dimensiones de las políticas, a saber: asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad y las correspondientes subcategorías o dimensiones. No obstante, en el marco de la investigación las propiedades y dimensiones tuvieron elementos descriptivos emergentes al situar las percepciones docentes en el contexto de un preescolar privado que daban cuenta de condiciones para la inclusión en éste. A continuación, se presentan las categorías identificadas con los códigos agrupados en cada una.

Tabla 9. Primera agrupación de códigos inductiva

Categorías	Códigos agrupados
Estrategias	24
Proceso Política de inclusión	19
Oferta educativa inclusiva	17
Adaptaciones	17
Capacitación docente	13
Apoyos	13
Experiencia docente	13
NN con TEA	10
Ruta de apoyo	11
Métodos de enseñanza	8
Actitudes-aptitudes docentes	7
Lenguaje hacia NN TEA	7
Familia	6
Educación inicial	5
Actores de la inclusión	4
Imaginarios inclusión	4
Acceso físico	2
Compañeros	2
Formación universitaria	2

Nota. Elaboración propia a partir de reporte en Excel por grupo de códigos de Atlas.ti 9.

La categorización se realizó a partir de la lectura de las citas y la respectiva codificación inductiva. Así, la agrupación de códigos resultante tuvo 19 grupos según el término predominante siguiendo la lógica de agrupación inductiva. Cinco códigos tuvieron una doble agrupación según el contexto de la cita y tres códigos quedaron aislados, aunque con relaciones a otros códigos o categorías; estos códigos se mantuvieron solos hasta la codificación abierta que delimitó para cada categoría dimensiones y propiedades de cada dimensión. En este proceso de agrupación se eliminaron códigos poco significativos, dado que en el contexto de las citas no eran descriptivos. Así, el número de códigos pasó de 196 a 181.

A partir de las categorías sustanciales y la identificación de categorías conceptuales emergentes de las condiciones de política inclusiva se hizo agrupaciones por categorías y subcategorías que dio lugar a familias de categorías, como se muestra a continuación, para cada categoría se indican el número de categorías o subcategorías que agrupa. Para esto, se identificó que había elementos de descripción de las políticas inclusivas relacionadas con el contexto de la oferta educativa, el proceso mismo de su construcción, con los imaginarios relacionados a la inclusión, con la calidad educativa y con cómo se percibe una educación inicial inclusiva; elementos que en su conjunto posibilitan una efectiva inclusión para la primera infancia con TEA en la educación inicial.

Tabla 10. Categorías y subcategorías que describen las condiciones de política educativa inclusiva de un preescolar privado

Categorías	Subcategorías	Número de códigos agrupados
-------------------	----------------------	------------------------------------

1. Contexto de la oferta educativa inclusiva		15
2. Proceso de construcción de política inclusiva		16
3. Imaginarios de la inclusión		8
4. Calidad de la educación inclusiva	Experiencia docente (14), Capacitación docente (13) y Métodos de enseñanza (12)	39
5. Educación inicial adaptada	Adaptaciones y flexibilidad curricular (16), Estrategias (18), Apoyos (12), Ruta de apoyo (11) y Actores de la inclusión (40)	97
Total: cinco categorías	Total: Nueve subcategorías	Total: 175 códigos

Se obtuvieron cinco categorías generales y nueve subcategorías que agrupan 175 códigos que describen las condiciones de política inclusiva de un preescolar privado a partir de las experiencias, percepciones y conocimientos de once docentes y una coordinadora. En este proceso se eliminaron códigos, se renombraron o fusionaron pasando de 186 de la primera agrupación de códigos a 175. Es necesario mencionar que en cada categoría y subcategoría los códigos se organizaron en propiedades y dimensiones; adicionalmente algunos códigos pasaron a definir la categoría o describirla. Con estas familias de códigos se generó una matriz de relaciones entre las categorías para dar cuenta de los elementos de políticas inclusivas que facilitarían la inclusión de niños y niñas con TEA en un preescolar privado y que se presenta en los resultados y que corresponde a condiciones de asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad para su plena participación.

7.5 Consideraciones éticas

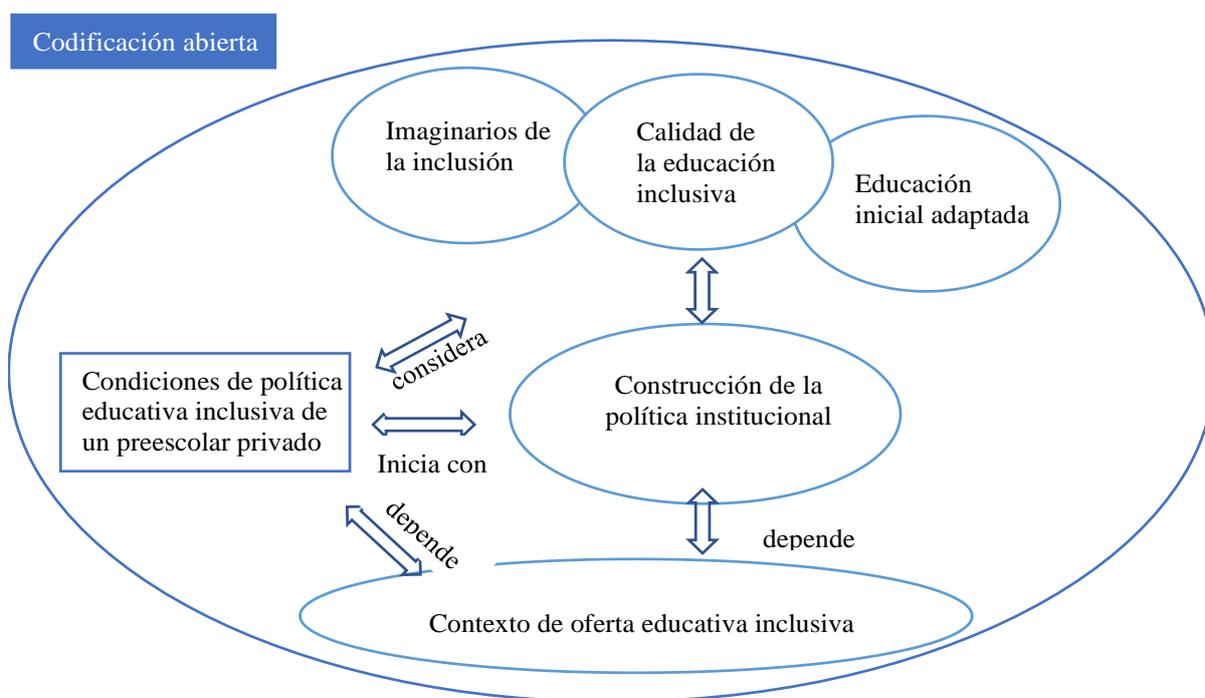
Todas las participantes de la institución educativa privada que cumplieron con los criterios de selección tuvieron la oportunidad de participar en el estudio sin ninguna discriminación. Cada participante firmó un documento de consentimiento informado para entrevista con grabación en audio, para lo cual se explicó los objetivos de la investigación y el método de recolección de la información (Ver Apéndice 2 Modelo de consentimiento informado usado).

La participación como informantes, así como la oportunidad de retirarse en cualquier momento, fue voluntaria. A las participantes se les garantizó la confidencialidad de datos personales, el nombre de pila en la reducción y análisis es reemplazado por una codificación, la información obtenida fue bajo los criterios éticos de la investigación con seres humanos de la Declaración de Helsinki, que califica esta investigación sin riesgo. Los datos personales y las entrevistas reposan en el archivo digital personal de la autora. Para cumplir con los protocolos de la FLACSO Argentina y el Programa de Desarrollo Humano - Maestría en Desarrollo Humano el proyecto tuvo aprobación con soporte en informes de avance entregados con el fin de cumplir con los requisitos de una investigación a nivel de maestría. En total se tuvo tres informes de seguimiento aprobados de avances para finalizar la investigación de maestría, el último se presentó en diciembre de 2021.

V. Resultados

A partir de la codificación abierta se describen las categorías que dan cuenta de las condiciones de política educativa inclusiva de un preescolar privado en Villavicencio – Colombia. Así a partir de las experiencias, percepciones, sugerencias y saberes de las docentes y una coordinadora se describe que las condiciones de política inician con la construcción de la política institucional y su respectivos avances, limitaciones y sugerencias de mejora. Esta construcción de política está ligada y considera: el contexto de la oferta educativa inclusiva de Villavicencio; los imaginarios de las docentes y comunidad educativa en general sobre la inclusión; la calidad de la educación inclusiva en cuanto a la capacitación docente, la experiencia y los métodos de aprendizaje usados; los elementos que dan cuenta de una educación inicial adaptada como son las adaptaciones y flexibilidad curricular, las estrategias educativas, los apoyos, la ruta de atención a las necesidades educativas y los actores de la inclusión que llevan a cabo estas acciones, como se resume en la Figura 3.

Figura 3. Matriz de categorías centrales de las condiciones de política educativa inclusiva de un preescolar privado. - Codificación abierta



Nota. Esta figura se elaboró a partir de los grupos de redes de Atlas.ti 9.

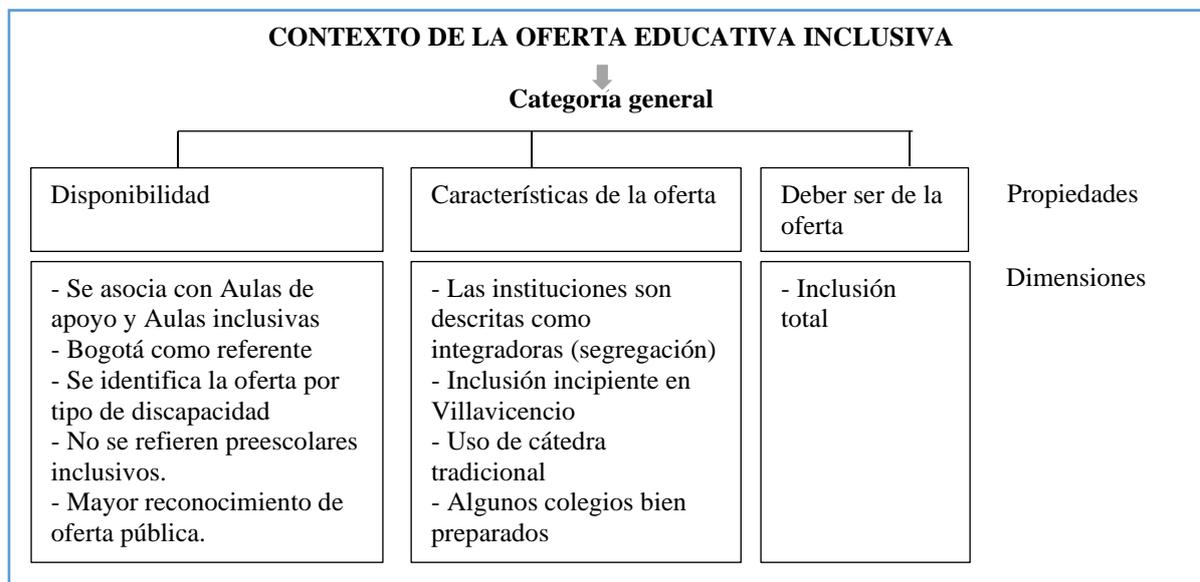
A partir de la matriz de la codificación abierta se dividió la presentación de los resultados en dos secciones de acuerdo con los objetivos de la investigación. La primera responde al objetivo de identificar las condiciones de asequibilidad y acceso y que se describen a partir de las categorías contexto de la oferta educativa inclusiva, construcción de política institucional e imaginarios de la inclusión que identifican las docentes y dan cuenta de qué tanto está disponible la educación inclusiva y cómo se facilita su acceso. La segunda sección corresponde al objetivo de describir las condiciones de política inclusiva relacionadas con aceptabilidad y adaptabilidad a partir de las categorías calidad de la educación inclusiva y educación inicial adaptada, respectivamente.

8. Condiciones de política inclusiva de asequibilidad y acceso

8.1 Contexto de la oferta educativa inclusiva

El contexto de la oferta educativa inclusiva da cuenta de lo que conocen las docentes y la directiva sobre la disponibilidad de centros educativos que hacen inclusión en Villavicencio, las características que reconocen de esa oferta y cómo asumen debería ser la oferta.

Figura 4. Categoría general: Contexto de la oferta educativa inclusiva



Nota. Esta figura se elaboró a partir de la red de Atlas.ti 9 oferta educativa inclusiva grupo.

Ante el reconocimiento de la oferta educativa esta se asocia con aulas de apoyo y aulas inclusivas en colegios públicos como la Institución Educativa Colegio Departamental La Esperanza y se identifica que la oferta se distribuye por tipos de discapacidad. Así mismo, se identifica que la oferta es mayor y más reconocida en el ámbito de la educación pública. Adicionalmente, se refiere a Bogotá como referente de inclusión y no se refiere o reconoce preescolares inclusivos.

el departamental desde hace varios años viene trabajando con los chicos con discapacidad auditiva, inclusive nosotras tuvimos la experiencia de formarnos en la licenciatura con tres o cuatro muchachos con esa misma discapacidad auditiva. De hecho, interactuar con ellos, el aprender con ellos nos permitió o me permitió darme cuenta de muchas cosas y a veces de pronto que pasan desapercibidas y es muy valioso conocerlas. En grado preescolar que conozca un colegio no (D12:16:18)

conozco un colegio que tiene aulas inclusivas que es para sordomudos y ciegos, sus instalaciones son adecuadas, los docentes son preparados con lenguaje de señas y braille, muy bien preparado el colegio (D11:9:18).

en Villavicencio yo sé que hay muchos colegios que adoptan estas aulas inclusivas y conozco. En alguna oportunidad tuve la opción de hacer una práctica en un colegio público de bachillerato femenino y allá tenían niñas con dificultades con este tipo de dificultades (D2:13:18)

Con relación a las características de la oferta es significativo que las docentes la vean como de carácter integrador y segregacionista. Para el caso del Colegio Departamental hay relatos contrapuestos en términos de percibirlo como bien preparado y contar con las condiciones para la inclusión, a la vez que segregacionista. La inclusión también se identifica como incipiente y con uso de una cátedra tradicional.

Ellos son vinculados, pero no los vinculan, pero no los incluyen. O sea, ellos son vinculados como a la planta física, pero no a la planta educativa, como al perfil, como ya dentro al desarrollo, no. Porque, digamos, mi hijo estudia en el colegio departamental y él sabe y entonces las expresiones es que: "allá es la sede de las personas con discapacidad", "allá están ellos", "allá"... y siempre son llamados como "allá", aislados de como supuestamente entre comillas la normalidad (D8:14:20)

Para hablar sobre mi experiencia, una niña que tuvo autismo, en ese tiempo yo estaba estudiando todavía en la universidad y recuerdo que fue un caso muy complejo, en el sentido en el que donde trabajaba me desempeñaba como docente, en un colegio privado [...] lloraba bastante y lo que hacían los coordinadores o los dueños del colegio era separarla de los demás (D3:6:4)

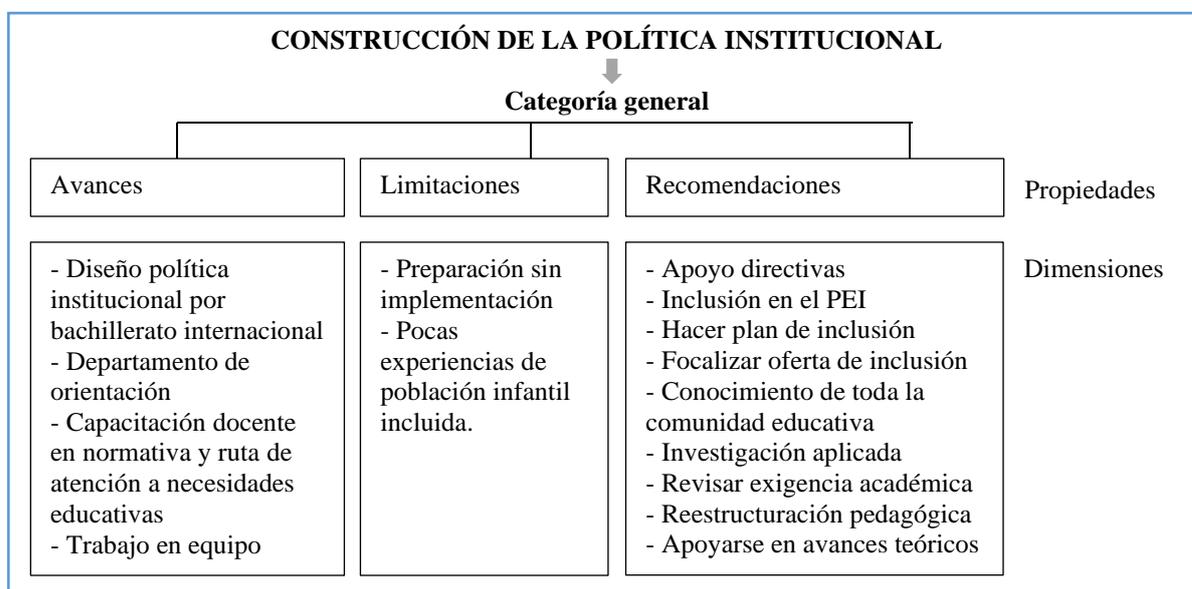
lastimosamente en el estado, mayormente, está es la cátedra tradicional, entonces, pues están ubicados, pues, los pupitres todo muy a la antigua. El docente hace clases magistrales y con el niño de inclusión pues... eso ya va en el nivel del docente como aborde el niño (D4:18:20)

Sobresale que se identifique que el deber ser de la oferta educativa sea que la inclusión tenga un carácter de total, pues supone que en la organización de la oferta pública y privada cada institución asuma ser parte de en la inclusión educativa: *Yo creo que lo primero que la inclusión sea total, que para todos los colegios tanto privados como públicos, que se le de la oportunidad (D2:17:23).*

8.2 Construcción de la política institucional

La categoría de construcción de política considera las dimensiones de avances, limitaciones y recomendaciones como elementos que hacen parte del proceso y en continua interacción para llegar a una política institucional inclusiva.

Figura 5. Categoría general: Construcción de la política institucional



Nota. Esta figura se elaboró a partir de la red de Atlas.ti 9 proceso de política institucional.

En los avances se tiene que la institución en la actualización de su política institucional para responder a un bachillerato internacional consideró que se podían presentar algunos trastornos o condiciones diferentes a las que se debía responder. Otro elemento de avance es la atención a las necesidades de los estudiantes a través del departamento de orientación escolar que cuenta con profesionales en fonoaudiología, terapia ocupacional y psicología, no obstante, pareciera que el departamento es tomado como apoyo a todos los estudiantes y no como especializado para la

inclusión de población infantil con discapacidad. Un avance con poco desarrollo es la capacitación docente en normativa y ruta con el departamento de orientación.

la política de inclusión que se diseñó con la implementación del proceso de bachillerato internacional. Entonces, tenemos la política, está ya segmentada por algunos trastornos y las condiciones diferentes, pero ya tenemos la política (D1:29:27)

el departamento de orientación por que ellos son los primeros que tienen que ver los estudiantes y ellos son los primeros en identificar si tiene algún tipo de discapacidad, entonces desde ahí empiezan las políticas de inclusión (D11:14:27).

Que tuviésemos personal, por lo menos una persona especializada porque obviamente todos somos profesionales cada uno en su área, pero me parece muy valioso el aporte de una persona con una licenciatura, un docente porque el DOE [Departamento de Orientación Escolar] si ha logrado como tener esa... pero el DOE es en general (D9:4:6).

el colegio ha estado trabajando mucho, nos ha estado como capacitando un poco, pero pienso que quedó como ahí (D5:15:26).

En las limitaciones de la construcción de una política institucional sobresale que haya preparación sin implementación y que se asocie a descripciones como política en papel o en proceso de aplicación. Esto se relaciona con otra limitación y es la de tener pocas experiencias de inclusión de población infantil con discapacidad.

siento que como tal no hemos podido, no hemos tenido la oportunidad de hacer esa implementación, porque no se han presentado casos como esos. Siento que en dado caso se llegara a dar algún caso que requiera este acompañamiento que si estaríamos preparados y que sería la oportunidad de poder implementar todo eso que hemos dicho, que hemos trabajado, que se ha socializado, pero que aún está en el papel, pero por conocer nos falta mucho y por aprender más (D9:25:32).

"no es que no se hace" y yo decía "si se hace, hay muchas cosas que si se hacen, pero a veces se queda en ciertas personas. Y yo decía: "tendríamos que abrir un poquito más para que no fuera solamente del director de curso o del profesor, sino que fuera realmente de conocimiento para todos y todos aportáramos en el desarrollo", pero ahí quedó la discusión (D9:23:30).

en el colegio ha habido casos de inclusión, en algún momento hemos tenido estudiantes con TDAH. Entonces si se manejan esas políticas de inclusión y si son necesarias. Se deben variar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, no pueden ser las mismas de un niño que tiene una discapacidad visual a un niño que de pronto tiene una discapacidad auditiva o ya tiene un TDAH o como tú dices tiene otro tipo de trastorno (D1:26:23).

En esta categoría las sugerencias para fortalecer la construcción de política son amplias y se inicia con que el proceso debe iniciar y ser apoyado por las directivas del colegio; que el tema de inclusión debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI); que para hablar de implementación de política se debe tener un plan; que es pertinente focalizar la oferta educativa inclusiva, es decir, a que tipos de discapacidad se va a responder; que los procesos y las condiciones de la inclusión deben ser de manejo de toda la comunidad educativa; que la inclusión debe apoyarse tanto en la investigación aplicada como en los avances teóricos; que se requiere una reestructuración pedagógica para acoger la diversidad.

De lo que se trata es hacer realmente un cambio desde el PEI [Proyecto Educativo Institucional], que haga parte de inclusión. Que esté ahí registrada en el PEI y que a partir de ello se diseñe la metodología, que a partir de ello se capacite al docente y se le puedan brindar todas las herramientas que necesita el estudiante (D7:3:6).

pues no conozco mucho del tema para poder saber qué sería la manera o cuál sería la herramienta, cómo sería la adaptación. Pero, principalmente tendríamos que adaptación hacer, qué inclusión va a

ser, sí inclusión a toda la diversidad, a toda la discapacidad o a una específica para hacer adaptación, para tener gente especializada, como todo el equipo que se maneja ahí conozca de fondo todo el proceso de una discapacidad para el enfoque(D8:15:23).

Yo he escuchado mucho el tema de inclusión, ha despertado mucho interés en los estudiantes de maestrías, bueno de doctorados, pero yo siento que siempre se queda ahí, en investigar se queda en que reconozcamos que la importancia... pero no se aplica. A mi me gustaría que realmente uno conociera alguna institución que diga yo investigué y a partir de ello empecé a aplicar. Porque, por todo lado se habla de inclusión, pero que se cumpla, que uno diga efectivamente en esa institución hay inclusión no. Y yo pienso que es por eso, todo se queda en un papel y nadie se atreve a llevar a la practica, pues todo lo que se puede hacer con los estudiantes que tienen alguna discapacidad o alguna necesidad especial ¿no? Entonces, si es importante no solo que se quede en el papel sino que se pueda desarrollar (D7:23:31).

Es controversial la recomendación de bajar la exigencia académica para que haya inclusión en el colegio que tiene un alto nivel académico, por lo que se consideró que lo sugerido por las docentes y la directiva se refiere a revisar la exigencia académica y ajustar criterios de evaluación y diferenciar rendimientos educativos de los escolares en general y de discapacidad de modo que no se afecte la imagen de calidad del colegio.

Las sugerencias que le daría, pienso que bueno: bajar la exigencia académica. porque aquí la exigencia es como lo más importante y; centrar más en lo didáctico, porque digamos que a mí en este momento me llegue un niño autista no sabría como manejarlo de acuerdo con la exigencia que maneja la institución. Entonces, yo pienso que si le bajamos un poquito como a ese ritmo tan acelerado podemos centrarnos, también, en la didáctica, que el niño explore su medio, que se le faciliten materiales didácticos, que sea un aprendizaje significativo. Yo no digo que lo que estoy haciendo ahorita no genere un aprendizaje significativo, pero es como en cierta parte como muy conductista, creo yo (D6:2:6).

tendría que bajar como las expectativas del nivel que tiene el colegio en este momento, el reconocimiento que tiene el colegio en este momento de un nivel académico muy alto y pues que tendríamos que adaptarlo a los nuevos ritmos de aprendizaje de los estudiantes (D5:4:6).

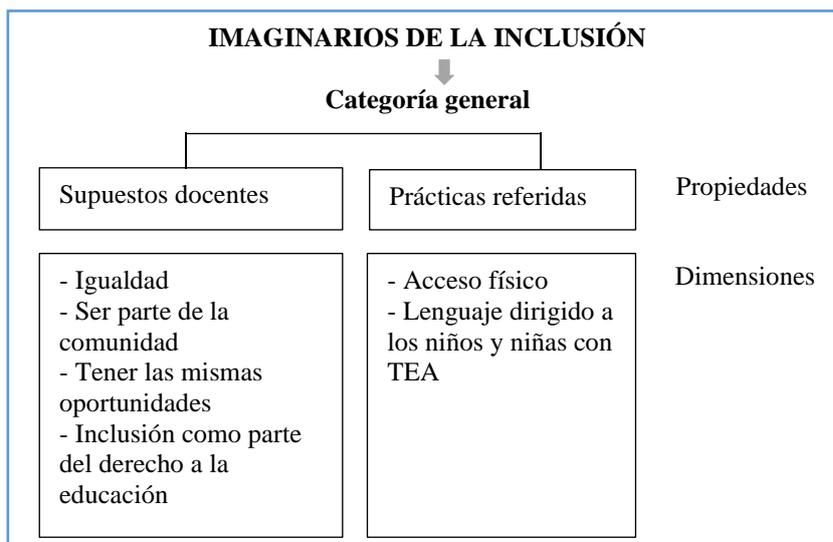
Que yo te diga he recibido o me han venido a buscar, no se da tan particularmente, porque no buscan colegios con el nivel educativo tan exigente como el de nosotros [...] pero como tal que venga un niño con autismo y le guste el colegio y sea una opción de ellos no (D1:25:23).

Aunque, no surge como parte de los relatos de las entrevistadas pareciera que los relatos sobre el nivel académico del colegio y la inclusión de población infantil con discapacidad requiere de un esfuerzo en términos de convocar a esta población en los procesos de admisión.

8.3 Imaginarios sobre la educación inclusiva

Los imaginarios corresponden a las ideas socioculturales, históricas y psíquicas que se construyen las personas sobre un hecho y que determinan quien es el sujeto y cómo ve al otro, en este caso a la población infantil con discapacidad y su escolarización inicial. Estos imaginarios se relacionan en mayor o menor coherencia con las prácticas, es decir el hacer de las personas en la vida cotidiana.

Figura 6. Categoría general: Imaginarios de la inclusión



Nota. Esta figura se elaboró a partir del grupo de códigos de Atlas.ti 9 imaginarios inclusión.

En este marco las docentes identifican supuestos de la inclusión como un tema de igualdad, de ser parte de la comunidad, de tener las mismas oportunidades y en última instancia como parte fundamental del derecho a la educación de todos y todas.

simplemente como conocer al niño porque es igual. Yo considero que un niño con un trastorno es igual a un niño que no tenga, que no sea diagnosticado con ningún trastorno, simplemente que yo lo tengo que conocer y tengo que saber qué necesidades tiene él específicamente y trabajarlas (D5:13:23).

que ellos puedan divertirse en actividades lúdicas, que sientan como la misma oportunidad que hay en los demás niños, que para ellos también se les da exactamente las mismas oportunidades de poder hablar, de poder opinar, de poder expresarse (D12:9:10).

Las condiciones deberían ser más accesibles, que lográramos brindar más que un espacio ajustado a que fuera parte de la cotidianidad, o sea, no es que: "a Juanito pasa esto con él", si no "tenemos un nuevo compañero", respetando las diferencias, desde la individualidad, me parecería muy chévere y generar esos espacios de reconocimiento al otro, un trato más cercano (D9:17:23).

pues sé que por ley... no conozco la ley, pero sé que ninguna institución puede cerrarle la puerta a un estudiante con necesidad educativa. Entonces, partiendo de esa política, uno tendría que recibir a cualquier estudiante, pero sé que no es tan fácil por la parte de la inclusión y también estamos atropellando esa parte. La política sería todo estudiante debe recibir la misma educación y en cualquier institución sea pública o privada, así que nadie le puede negar el derecho a la educación (D8:18:27).

En contraste, con el supuesto de la educación como derecho también se tiene una consideración de incluir por obligación, pues el derecho se consagra en normativas y políticas que obligan a su cumplimiento.

La política dice que no se le pueden cerrar las puertas a ningún estudiante, entonces si partimos de esa política se puede atender a cualquier estudiante, pero solamente por cubrir ese requerimiento más no porque realmente se vaya a hacer un trabajo con el estudiante (D7:21:27).

he escuchado de centros con niños con inclusión, pero considero que no son niños con inclusión sino más bien niños excluidos en ambientes donde aparentemente los están incluyendo en todo, pero simplemente adaptan de pronto rampas, adaptan ciertas partes del ambiente, más no de la educación como tal (D5:10:18).

Con relación a las prácticas lo más visible para las docentes es el tema del acceso físico tanto que hace el colegio privado en el que se encuentran actualmente como en lo que ven de otras instituciones educativas que identifican como inclusivas.

sé que el colegio ha hecho cosas por estos niños en el sentido en el que en la otra sede hicieron corredores especiales para niños, para un niño que andaba en silla de ruedas, entonces le hicieron unas rampitas para que pudiera desplazarse mas fácilmente en el colegio (D3:38:27).

Con relación a los patrones de exclusión que limitan el acceso a una educación inclusiva uno de los más relevantes es el lenguaje dirigido al niño o niña con discapacidad. Al respecto las docentes reconocen la importancia de usar un lenguaje que procure la no estigmatización y discriminación, buscando que todos y no solamente el personal docente del colegio reconozca un lenguaje acogedor y respetuoso frente a los estudiantes con diversidad. En este punto se puede afirmar que las entrevistadas convergen en la forma como las docentes perciben la comunicación y el lenguaje procurando ser inclusivo y no generando etiquetas.

Entonces, el lenguaje dirigido a los niños y niñas con TEA debe ser amoroso, claro, en positivo, de igualdad con los compañeros y compañeras, motivador y gratificante, evitar el uso de etiquetas culturales y normativas llamándolos por el nombre de pila.

Pienso que es básico no hacer diferencia, que el lenguaje debe ser el mismo tanto para unos como para otros. Y, en general, les hablamos con el mismo cariño, con el mismo respeto que cada uno se merece, no hay que hacer distinción en ese tipo de palabras para ellos (D7:11:16).

que el niño pueda ver la motivación de mi voz, que la entonación de la voz sea la adecuada. Como decía mi compañera: "darles comandos sencillos, ordenes sencillas". Porque va a ser muy difícil darles varias órdenes en una sola frase y utilizar un vocabulario muy amplio... muy claro y específico que también pueda servir a ellos para estimular (D12:15:16).

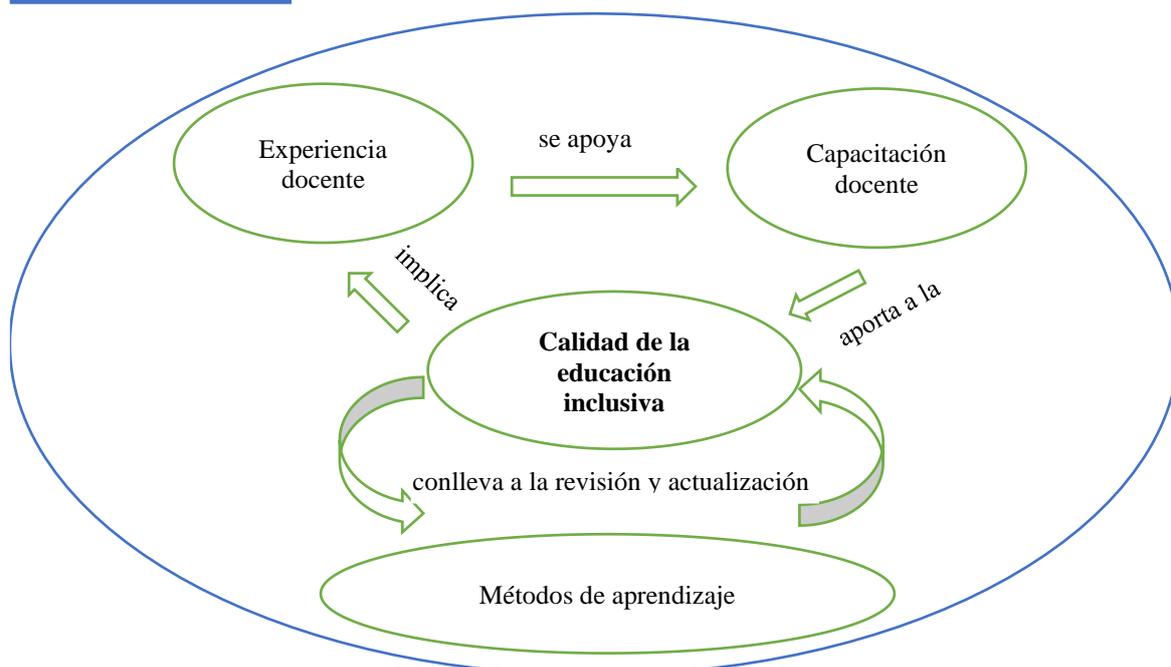
En el momento incluso de la reunión cuando recurrían a la ley dicen: "no, es que por ley se tiene que llamar así..", yo decía: "muchas veces suena cruel, suena a encasillarlo, es ahí y ¡no!". Entonces, yo decía: "por qué no cambian el nombre", pero yo no soy la que hace las leyes pero, sí, no deja de ser difícil (D9:15:16).

9. Condiciones de política inclusiva de aceptabilidad y adaptabilidad

9.1 Calidad de la educación inclusiva

La calidad de la educación inclusiva se define como los arreglos que hacen las instituciones educativas en términos de las óptimas o mejores condiciones en las que se presta el servicio educativo y que cobijan no sólo a los escolares, sino a toda la comunidad educativa. Estas condiciones de calidad hacen referencia a estándares mínimos que debe cumplir una institución, tanto en la seguridad y salud de la comunidad educativa, las cualidades docentes en términos de experiencia y capacitación, como de los métodos de enseñanza más apropiados según el contexto sociocultural. Para el caso de los colegios privados la calidad es el valor agregado del servicio educativo que les asegura la demanda por parte del grupo social al que se proyectan.

Figura 7. Categoría general: Calidad de la educación inclusiva



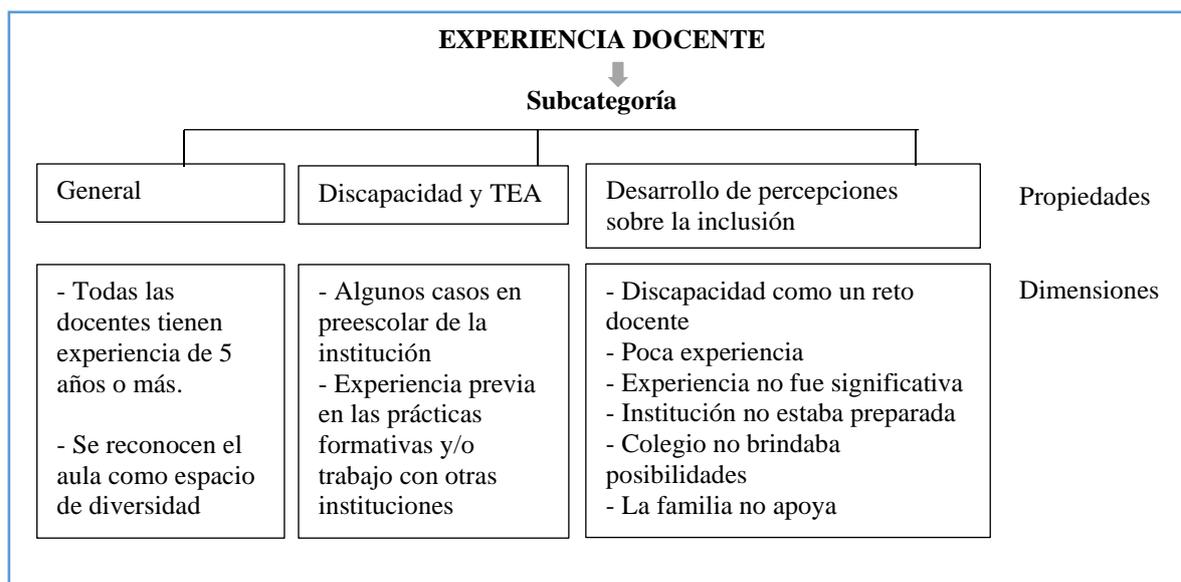
Nota. Esta figura se elaboró a partir del grupo de redes de Atlas.ti 9 calidad de la educación inclusiva.

En los relatos docentes no surgieron elementos significativos relacionados con la seguridad y salud de la comunidad educativa como un aspecto relevante de la calidad educativa para la inclusión. Sólo una docente refirió el tema de prevenir golpes en población con TEA *donde pueda estar el niño prevenir que no se vaya a golpear, si, objetos que sean suaves para el tacto de ellos, creo que hasta ahí (D4:10:12)*. Para las subcategorías de métodos de aprendizaje, experiencia y capacitación docente se hace un desarrollo descriptivo en los siguientes puntos de este apartado de resultados.

9.1.1 Experiencia docente

La experiencia docente se define como las habilidades y competencias adquiridas por un profesional de la educación en la práctica pedagógica de difusión de conocimientos en la formalidad de instituciones públicas y privadas. En esta práctica tiene acercamientos con diversas situaciones, poblaciones y contextos en un devenir que le permite aprendizajes situados, apropiación y uso en nuevas situaciones. Para el caso de la atención educativa a la población con TEA no basta con que el docente tenga experiencia en su práctica pedagógica general, sino que tenga experiencia específica en atención a la diversidad, la discapacidad. En particular haya sido docente de niños y niñas con TEA, que conozca sus formas de ser, hacer y estar y cómo responder pedagógicamente a sus necesidades educativas. Al exteriorizar cómo ha sido su experiencia las docentes y la coordinadora logran llegar a dar cuenta de percepciones sobre barreras y facilitadores para la inclusión que encontraron en los casos que refieren de experiencia.

Figura 8. Subcategoría: Experiencia docente



Nota. Esta figura se elaboró a partir del grupo de códigos de Atlas.ti 9 imaginarios inclusión.

En las entrevistas se constata que todas las docentes tienen experiencia profesional y pedagógica de más de cinco años en educación inicial, la coordinadora de diez años en atención a la primera infancia al ser profesional en psicología y no licenciada como las docentes. En esta experiencia se reconoce que el aula expresa la diversidad propia del ser humano y que las docentes aprenden a dar respuesta a esta diversidad.

un aula o un salón escolar tenga o no tenga niños con algún tipo de necesidad escolar ya es una inclusión porque cada niño viene con una perspectiva totalmente diferente, viene con una motivación totalmente diferente, viene con enseñanzas, con pensamientos con personalidades distintas. El hecho de tener varios niños en un aula ya es un tipo de inclusión porque realmente se tiene que estar respondiendo a distintos estilos de aprendizaje, se está respondiendo a distintos tipos de inteligencia, de destrezas múltiples. Entonces. el solo hecho de ya como tener la experiencia de ser docente en un aula ya es inclusión (D12:19:24).

En cuanto a la experiencia específica con población con discapacidad los docentes la remiten a casos particulares que en pocas docentes superan los dos o tres entre el colegio actual y otros en los que se han desempeñado. Los relatos de las entrevistas muestran que las docentes rebuscan en la memoria y traen el caso más representativo de su experiencia. Refieren distintas deficiencias asociadas a discapacidad como sordos, invidentes, Síndrome de Down, cognitiva.

nosotras tuvimos la experiencia de formarnos en la licenciatura con tres o cuatro muchachos con esa misma discapacidad auditiva. De hecho, interactuar con ellos, el aprender con ellos nos permitió o me permitió darme cuenta de muchas cosas y a veces de pronto que pasan desapercibidas y es muy valioso conocerlas (D12:17:18).

Yo, realmente, niños con esta discapacidad no he tenido cerca. Entonces, decirle como qué condiciones debería tener, no... Yo solamente he tenido contacto con niños que no tienen visión y, pues, supuestamente la institución maneja inclusión para éstos estudiantes. Pero, si, porque hacen parte de un grupo de estudiantes, más no porque están cubriendo sus necesidades y adaptándose a ellos, pero específicamente con los estudiantes de TEA no... (D7:13:22)

Con relación a la población con TEA sólo cinco entrevistadas indicaron tener alguna experiencia, entre ellas la coordinadora. Se destaca que las experiencias se valoran como positivas y se relaciona que en el colegio se han tenido tres casos con rasgos de TEA.

nosotros hemos tenido dos o tres casos donde presentan rasgos, hemos estado haciendo el apoyo con el profesional externo, pues el docente reciba todas el acompañamiento que requiere para eso, pues entender la condición favorece a generar las estrategias (D1:8:6).

desde que tuve la experiencia con niños autistas fue muy positivo porque yo pude aprender muchas cosas significativas que ahorita yo puedo aplicarlas en aula. Muchas personas piensan que de pronto porque es niño autista que: "es un reto, que yo no lo hago", pero la verdad cuando a mí me dijeron y que era mi primer año como docente titular fue muy bonito, porque pude aprender y yo me di la oportunidad de conocer ese ámbito, porque yo no lo conocía. Fue un reto y a mi jefe, pues, le agradezco a ella por que puso su confianza en mi y al final del año se vieron resultados positivos (D6:18:31).

Las respuestas en su mayoría fueron positivas con relación a la experiencia educativa de la discapacidad en el aula de clase, las docentes afirmaban que la relaciones docente-estudiante lograban ser afectivas, obtener logros y sobre todo reconocer una realidad que les era ajena. No obstante, la experiencia también desarrolla percepciones en torno a cómo se dio para las docentes. Entre estas percepciones se identifica que fue poca, poco significativa y favorable debido a la falta de apoyo de la familia, que el colegio no estaba preparado para la inclusión y no ofrecía las herramientas necesarias. En este contexto el docente termina asumiendo que hacer inclusión es un reto que se impone ante las limitaciones personales e institucionales.

siento que aún es un tema muy tabú y el padre de familia no es tan accesible a admitir que hay una dificultad, que mi hijo necesita ayuda, y que necesitamos hacer ciertas, no concesiones, sino implementar ciertas estrategias que sean asertivas para el proceso del niño. Entonces, en mi caso particular, he encontrado casos en los que la familia en vez de ser un apoyo genera un adicional que no permite que se logre dar ese proceso adecuadamente (D9:2:4).

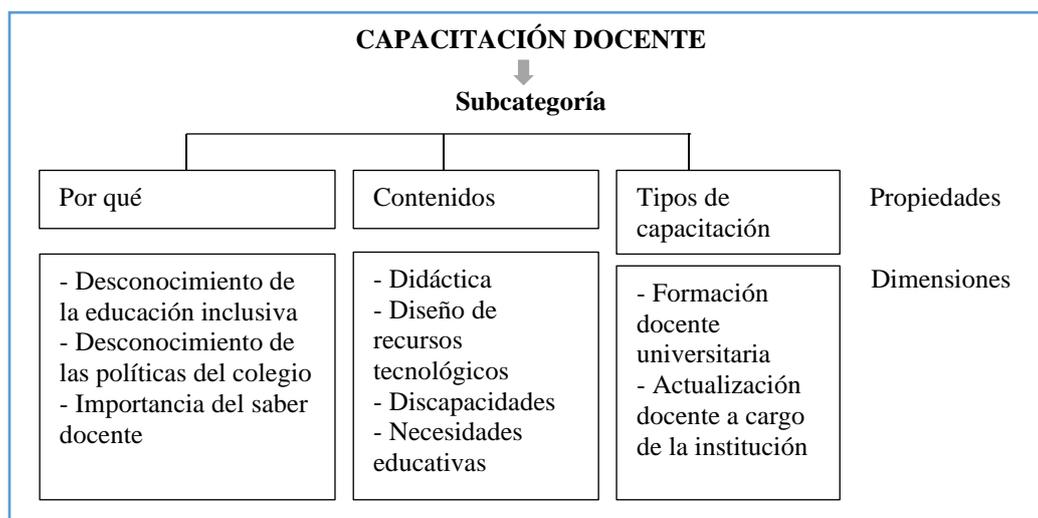
donde trabajaba me desempeñaba como docente, en un colegio privado, y resulta que ese colegio no me brindaba como tal la posibilidad para yo poder generar las diferentes estrategias con la niña (D3:5:4).

la institución no estaba preparada, no tenía ni los recursos, ni la formación docente para poder dar realmente una inclusión, lo que se hizo fue integrarlo al entorno educativo más no se realizó una verdadera inclusión porque no se partió de sus intereses y sus necesidades simplemente se adaptó a lo que tenía la institución (D7:2:4).

9.1.2 Capacitación docente

La capacitación docente se entiende como la formación de base universitaria y la postgraduada que habilita a las docentes para el quehacer pedagógico. Las entrevistadas afirman que un cambio significativo sería la capacitación, la sugerencia abarca la formación docente y en general de todo el personal académico. Adicionalmente, la capacitación a estudiantes y padres de familia con el objetivo de generar conciencia y preparar a toda la comunidad frente a la inclusión. No obstante, la formación docente es la que hace parte de la calidad educativa en cuanto a que determina qué tanto son aptas las docentes para el desempeño profesional, es decir su idoneidad; las demás capacitaciones harán parte del proceso de inclusión dado que una ruta de atención requiere del conocimiento de todos los actores involucrados en la inclusión.

Figura 9. Subcategoría: Capacitación docente



Nota. Esta figura se elaboró a partir del grupo de códigos de Atlas.ti 9 capacitación docente.

Las docentes y coordinadora reconocen tres aspectos con relación a su capacitación. El primero se relaciona con los motivos de por qué requieren capacitarse destacando desconocimiento sobre la educación inclusiva y de las políticas del colegio.

Con mayor capacitación docente, porque en ocasiones me he encontrado con estudiantes con dificultades y no tengo idea de qué es lo que tienen, cómo actuar y cómo hacerlo y ya es la tarea de uno ponerse a leer, ponerse a averiguar, si hace falta un poco más de capacitación docente (D11:6:12).

primeramente, yo como docente, capacitarme, pues porque no tengo las herramientas y el conocimiento que se requiere, no (D4:7:10).

Así uno tenga experiencias, pero uno no es como especializado, tiene que haber una capacitación totalmente avanzada para hacer una verdadera inclusión (D8:8:10).

Un motivo que resalta es el necesario reconocimiento de la importancia del saber docente en el marco del proceso de inclusión, al ser quien está en relación directa con los y las escolares incluidos y responsable directo del proceso de enseñanza.

reconocimiento a la importancia de tener en cuenta el conocimiento de los docentes y de tener en cuenta la visión de los docentes en el momento de hacer inclusión, es importante tener en cuenta eso. No es lo mismo tener una capacitación y tener herramientas para abordar un caso de esos, cuando un niño tiene un trastorno o una discapacidad a que simplemente te ubiquen el estudiante al aula y sea como quién dice: "mire a ver qué hace". Es importante realizar la inclusión y no solo sea para el niño sino que también sea para el docente y se incluya en el momento de la capacitación, se le brinden las herramientas necesarias para abordar este tipo de casos o de trastornos y poder apoyar así mismo a los estudiantes (D10:18:31).

El segundo elemento son los contenidos que se consideran deben hacer parte de la capacitación docente, destacando la necesaria formación en didáctica aplicada a la discapacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diversos, lo cual tiene correlación con la siguiente subcategoría de métodos de enseñanza dado que el docente reconoce que debe tener saberes para poder implementar unas formas determinadas de enseñar. Otro contenido es el diseño de recursos tecnológicos que al parecer se asocia con dos situaciones, por un lado, el distanciamiento social y el uso de las TIC para la educación que empezaron a vivir las docentes al momento de las entrevistas; por otro, que

en su experiencia han identificado que las tecnologías son usadas con las personas con discapacidad y ayudan en aspectos como la comunicación, educación o terapia.

creo que necesito aprender un poco más de diseño porque al yo saber diseñar puedo crear muchas herramientas, diseños de tecnologías, porque de acuerdo con eso es más fácil para uno poder incluir a todos los niños. Entonces, creería que si sería importante como aprender un poco más de diferentes tecnologías (D5:9:14).

Adicional a los contenidos anteriores se considera la necesaria formación en discapacidades y necesidades educativas.

Hacen falta, el conocer con mayor profundidad discapacidades por parte de los docentes, tener un diagnóstico de los estudiantes que lleguen con ese tipo de discapacidades (D11:11:25).

Lo importante es conocer qué necesidades se deben cubrir en el estudiante y a partir de ello, pues, uno establece que herramientas va a utilizar para poderlo favorecer en el aprendizaje. Porque si no ese campo es muy difícil. Que podamos utilizar una herramienta adecuada o adecuar un contenido no se puede, lo primero es conocer qué necesitamos para poder cubrir las necesidades de los estudiantes (D7:6:12).

El tercer elemento es el tipo de capacitación que identifican las docentes: En la universitaria se asume que pareciera no da las aptitudes y actitudes necesaria para el desempeño docente para escolares con discapacidad y en la postgraduada se hace énfasis más en la de actualización con cargo a la institución educativa en la que laboran.

Pues, así como hay en esta diversidad, tantos niños, tantos aprendizajes y tantos trastornos sería conveniente que así mismo las universidades se preocuparan por preparar a los docentes en este tipo necesidades. Porque en este mundo que vamos avanzando tal parece que éste tipo de cosas están surgiendo con mayor cantidad, con más dificultades y con más necesidad, digamos para mí, en mi manera de ver la capacitación del docente (D4:26:31).

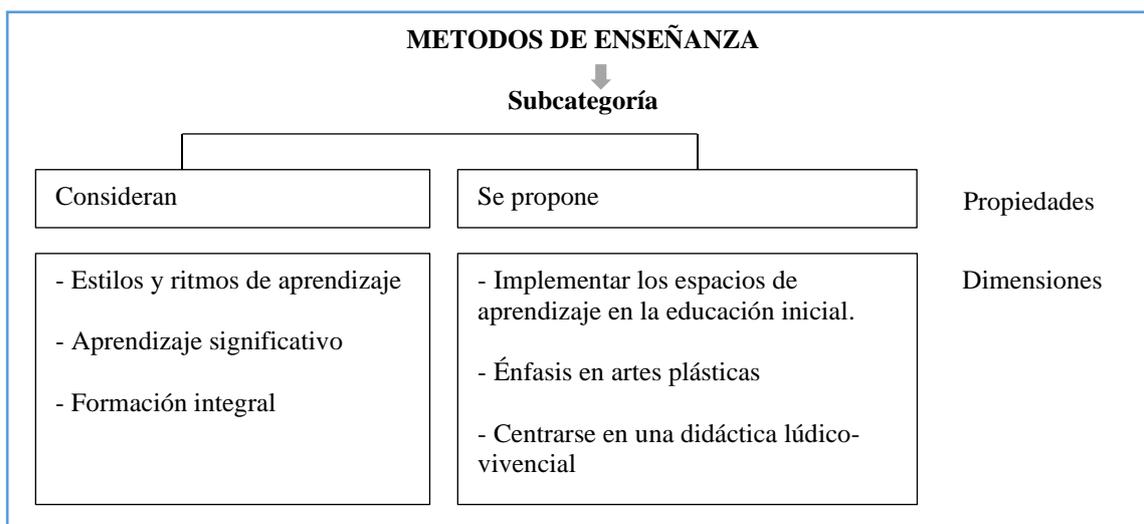
Lo principal es la institución con la que uno este trabajando nos capacite porque no es lo mismo si yo no sé qué necesidades tiene el niño cómo lo voy a enseñar, creo que es lo primero capacitación al personal (D5:7:10).

A partir de los datos de los relatos se puede sintetizar que las docentes no tienen la suficiente formación docente, que esta es responsabilidad de la institución educativa y que los temas de formación y actualización son amplios para que la inclusión se de en condiciones óptimas.

9.1.3 Métodos de enseñanza

Los métodos de enseñanza se definen como las maneras en que los docentes ordenan la actividad de enseñanza de acuerdo con directrices institucionales, su experiencia y formación para que los y las escolares accedan a los contenidos del currículo establecido.

Figura 10. Subcategoría: Métodos de enseñanza



Nota. Esta figura se elaboró a partir del grupo de códigos de Atlas.ti 9 métodos de enseñanza.

Una propiedad de los métodos de enseñanza dirigidos a poblaciones diversas, según las percepciones docentes, es considerar estilos y ritmos de aprendizaje; que el aprendizaje sea significativo para el escolar y que haya una formación integral.

El año pasado podía ver que había niños que la parte auditiva les favorecía, entonces mucha canción, mucha rima; sí era la parte visual, entonces muchos videítos, muchas imágenes. Siento que empezar a encontrar de nuevo esa fórmula de exactamente qué me ofrece el entorno de material, como tal la parte virtual o presencial y ajustarla exactamente a qué tipo de estímulo quiero ofrecer para captar esa atención en el niño y avanzar (D9:14:12).

no siempre estar dentro del aula, bueno, aunque ahorita con lo del virus sí. De pronto salir de este medio del aula a nuevos lugares. Por ejemplo, allí a la cancha, o sea, como que no dirigir siempre la clase desde acá [el salón de clase], sino cambiar de contextos para que el niño también se motive y se genere un aprendizaje significativo (D6:5:12).

La segunda propiedad tiene que ver con qué se considera pertinente implementar para que los escolares con discapacidad y/o diversidad accedan efectivamente al conocimiento, Así, a partir de las experiencias y saberes docentes se cree pertinente para la educación inicial implementar los espacios o rincones de aprendizaje que se describen como sitios que a partir de la realización de actividades permiten un aprendizaje por experiencia directa según el momento del desarrollo en el que se encuentren. Entre estos métodos de aprendizaje se indica la Pedagogía Reggio Emilia y Montessori

En un mundo ideal: como más espacios de juego, a mí me encantaría que existieran rincones de juego, me gustaría tener rincones de juego, rincones de lectura, rincones de producción. Si me gustaría muchísimo poder tener esos espacios, que no fuera solamente lúdico sino sentarlos a leer, sentarlos a ver no sé la pared de los personajes. La parte de los lugares, sería muy bonito volver a la raíz de eso ((D9:9:14).

aplicar todo lo que es la pedagogía de Reggio [Emilia] o la Montessori. El trabajo por aulas, el aula de artes, el aula de música. El niño que pueda tener esa libertad al escoger un salón única y especialmente dedicado al arte, que pueda pintar, que pueda explorar, tener todas esas vivencias ().

También se refiere que la educación para la inclusión tenga énfasis en artes plásticas y se centre en una didáctica lúdico-vivencial. Esto se relaciona con los rincones de aprendizaje en la medida que puede ser una característica de éstos.

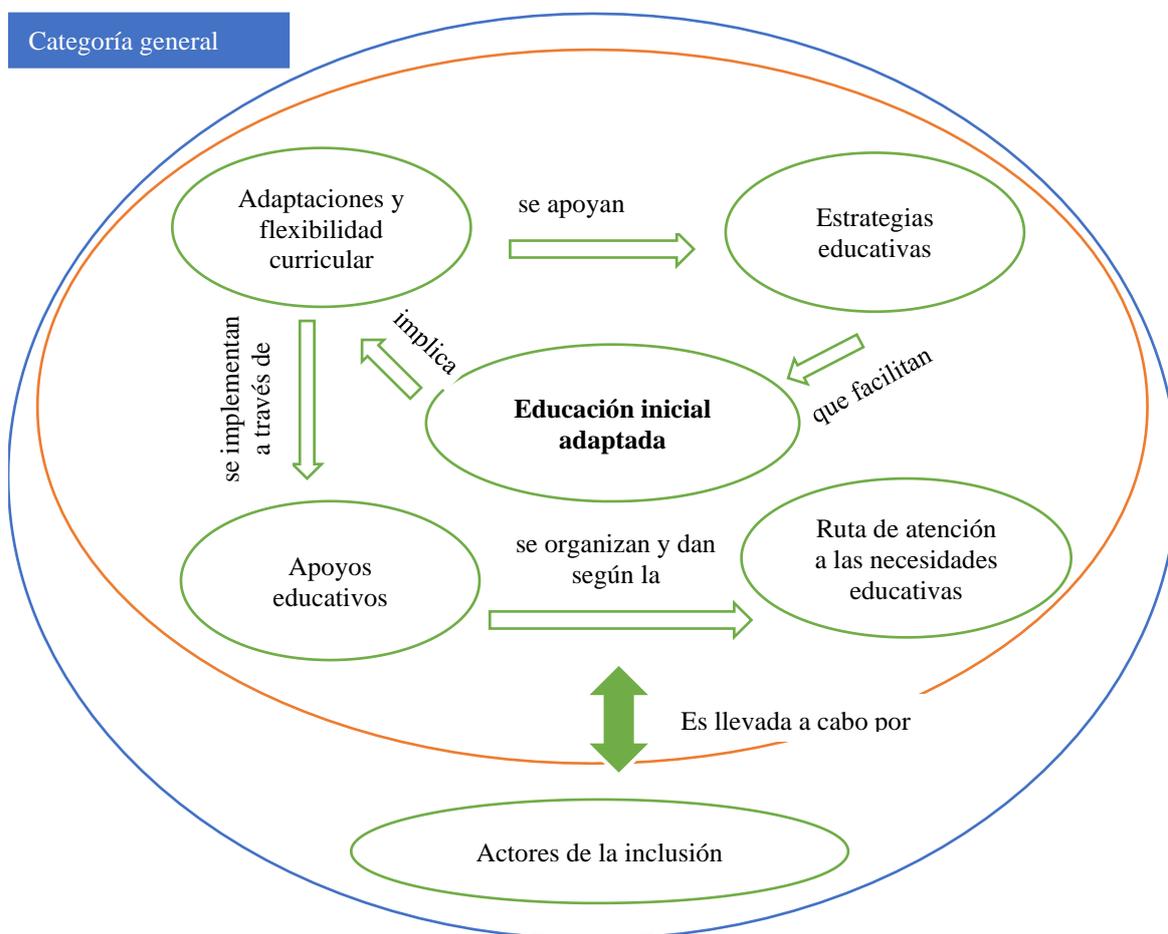
yo he investigado un poquito he leído acerca de los niños con necesidades especiales, no solo autistas, y sé que por alguna razón en especial, digamos que, las artes plásticas es digamos un medio de comunicación de nuestro mundo para con el de ellos. Podría ser, no sé, un poco más de intensidad en esas clases porque sé que lo que es la danza, la pintura, la música es una manera de comunicarnos con ellos (D4:4:6).

Y como lo dije anteriormente, pues, creo que las artes plásticas es el medio de comunicación, entonces, mayormente creo que la planeación que uno haga de las actividades tendría que haber mucho de esas áreas (D4:6:10).

Bueno, debe haber mucha flexibilidad, debe haber mucho acompañamiento, también la lúdica, el juego y también los momentos vivenciales con ellos son muy importantes. No solamente que el estudiante se quede, como tal, en su salón de clases, sino que tenga la oportunidad de compartir espacios y experiencias fuera de su aula de clase (D3:16:10).

9.2 Educación inicial adaptada

Figura 11. Categoría general: Educación inicial adaptada



Nota. Esta figura se elaboró a partir del grupo de redes de Atlas.ti 9 educación inicial inclusiva.

La quinta categoría que da cuenta de las condiciones de política inclusiva de un preescolar privado para la efectiva inclusión de población con TEA tiene que ver con que la educación inicial esté adaptada. Es decir que, además, de haber un contexto de oferta educativa inclusiva, que se dé un proceso de construcción de política, que se reconozcan los patrones de exclusión como los

imaginarios para el acceso a la población con discapacidad y se garantice la calidad educativa, es necesario que la educación esté adaptada a las necesidades de los niños y niñas y no al contrario.

La educación inicial por tanto implica que se hagan acciones de flexibilidad y adaptación curricular que se apoyan en estrategias educativas y se implementan a través de apoyos organizados en una ruta de atención a las necesidades educativas. Estas acciones son llevadas a cabo por los actores de la inclusión que tienen responsabilidades, actitudes y aptitudes reconocibles para que la inclusión sea efectiva según su rol en el proceso.

Se concibe que el objetivo de la educación inicial es en sí misma un espacio de cohesión social de crecer juntos.

Uno de los elementos principales de la educación inicial es aprender a convivir juntos, entonces, si uno se ciñe realmente a todo lo que genera, lo que está establecido en la educación inicial podríamos tomar de ahí muchos elementos que pueden contribuir a una buena inclusión. El problema es saber [orientar], saber utilizar, que la institución sea consciente, que el estudiante también se sienta parte de ese establecimiento educativo y no que, simplemente, por ley hay que incluir a los estudiantes con discapacidad. Y, entonces, bueno me abrieron las puertas... (D7:17:25)

A la vez que debe considerar elementos de ajuste a diversos cursos de vida de las infancias con discapacidad.

Pues si considero que el Ministerio de Educación Nacional esta muy enfatizado en cuanto a la educación inicial, en cuanto a los pilares del desarrollo, de la educación por dimensiones, la educación integral, el aprendizaje y, si, estas son herramientas fundamentales que se deben aplicar en todos los niños, lo diferente es como lo aplicamos, si. Entonces, considero que en los niños con esta condición es importante aplicarlo, pero de una forma diferente a como lo hacemos con los demás niños...(D3:36:25).

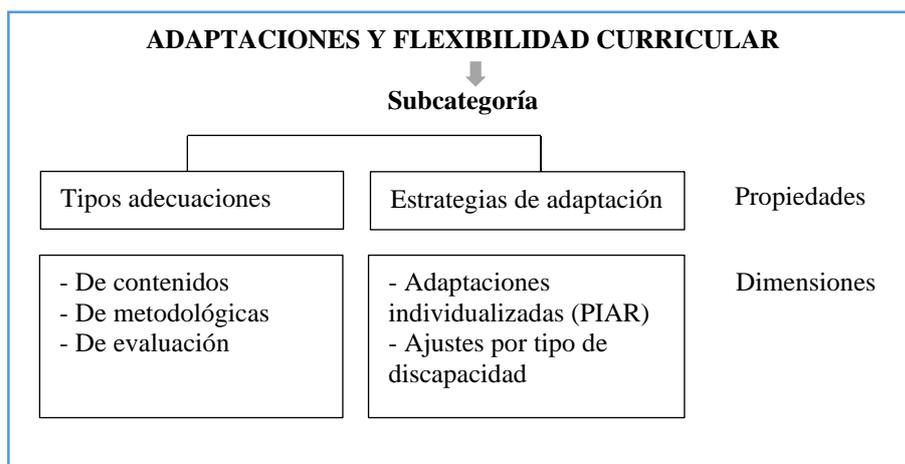
A continuación, se describen las propiedades y dimensiones de cada una de las subcategorías implicadas en la educación inicial adaptada referidas.

9.2.1 Adaptaciones y flexibilidad curricular

Las adaptaciones curriculares se entienden como los cambios o modificaciones que se hacen del currículo en cuanto a contenidos, metodologías y evaluación para responder a las necesidades particulares de un escolar de manera que pueda tener acceso al conocimiento y la cultura según sus capacidades y habilidades. Entre las poblaciones con mayores barreras de acceso al conocimiento y la cultura que se dan a través de la educación formal están las discapacidades intelectuales y del desarrollo, entre ellas el TEA y sobre las cuales hacen referencia las docentes.

En contraste, la flexibilidad curricular no modifica contenidos, metodologías o la evaluación, sino que buscan facilitar algunos aspectos para acceder al currículo básico. En la flexibilidad se organizan y adaptan recursos y/o estrategias de comunicación, por ejemplo, el uso de Braille para ciegos y organización del espacio para personas con baja visión. Así esta flexibilidad puede responder a una estrategia de ajuste por tipo de discapacidad.

Figura 12. Subcategoría: Adaptaciones y flexibilidad curricular



Nota. Esta figura se elaboró a partir del grupo de códigos de Atlas.ti 9 adaptaciones.

En palabras de las docentes:

Yo pienso que deberían estar desde los contenidos ¿no?, porque realmente uno tiene una estructura de contenido, un tiempo de realización y con los estudiantes con este tipo de desorden no se podría hacer igual. Entonces, pienso que desde ahí se podría organizar horarios, tampoco se puede exigir que el estudiante tenga un mismo horario, igual a los estudiantes, a los compañeros porque también los tiempos en los que ellos pueden, digamos, tener concentración es diferente, por ahí se podría iniciar en contenidos y tiempos (D7:4:10).

yo creo que no es tanto la adecuación curricular, sino el cómo se le explican las diferentes temáticas a los estudiantes, porque ellos deben cumplir con un currículo y el hecho de que estén en ese espectro no significa que no lo puedan hacer, entonces es más en la forma en como se imparte que otra cosa (D11:5:10)

En la evaluación si bien se reconoce que debe ser por logros se ponen de manifiesto las limitaciones con relación a los estándares de evaluación. En esto se debería tener en cuenta el posible desconocimiento de las directrices y trámite a seguir en la presentación de las Pruebas Saber ante el ICFES. Se ha determinado que a nivel nacional las pruebas Saber del ICFES de estudiantes reportados con discapacidad cognitiva serán procesas por separado y no serán tenidos en cuenta al momento de estimar los resultados de los establecimientos educativos, municipios y departamentos, con lo cual no se incide en el resultado general del colegio. Aún así las docentes expresan en su experiencia imaginarios relacionados con este tema⁷ y que se pueden relacionar con la falta de capacitación y una práctica experta de procesos de inclusión a todos los niveles.

Porque, independientemente uno puede hacer la inclusión en el aula, pero, el niño se evalúa como si fuera todos los estudiantes; obviamente hablamos de diversidad y nadie es distinto, sino que ellos aprenden de forma distinta y hay que tener como todas las herramientas y la disposición, valorar al estudiante por los logros de él, más no por los logros del colegio (D8:6:6).

A mí me ha parecido muy complejo porque a veces es muy difícil hacer una flexibilización académica hacia los procesos que esos niños requieren a nivel de grupo en general porque uno entra

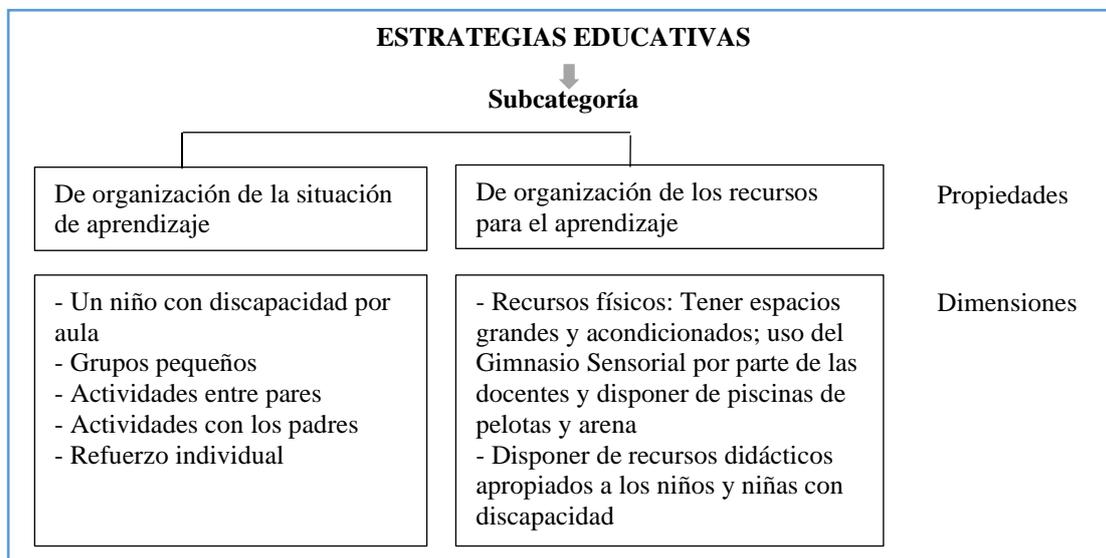
⁷ Según directriz del ICFES contenida en la Circular 002 de agosto de 2012. Y otros documentos como la Alineación del examen SABER 11°, Lineamientos generales 2014 – 2 con el apartado *Versión del examen para población con discapacidad, Población con discapacidad cognitiva y visual*. En este marco el ICFES ha implementado diversas estrategias que brindan la posibilidad a la población escolar con discapacidad reportada de contar con personas que apoyan el desarrollo de la prueba, entre ellas intérpretes en Lengua de Señas Colombiana, apoyos cognitivos, lectores especiales y jefes de salón necesarios para el acompañamiento y desarrollo del proceso.

en una dualidad de responderle al sistema educativo, a todo lo que son temáticas o realmente velar por el interés y calificar ese niño en cuanto a sus avances y sus procesos o calificarlo a nivel general de los estándares que el mismo sistema educativo le implanta a uno. En esa parte me parece complejo, me ha parecido complejo debido a como se maneja el sistema educativo colombiano, me ha parecido complejo el trabajo con esta comunidad en especial (D12:3:4).

9.2.2 Estrategias educativas de situación y recursos para el aprendizaje

Las estrategias educativas según las docentes y la directiva se entienden como las acciones adicionales articuladas al proceso de enseñanza – aprendizaje dirigidas a las personas con discapacidad o diversidad que buscan apoyar el acceso a los conocimientos y competencias establecidas en el currículo y que no constituyen una adaptación o flexibilidad.

Figura 13. Subcategoría: Estrategias educativas



Nota. Esta figura se elaboró a partir de la red de códigos Atlas.ti 9 estrategias.

Las estrategias educativas se relacionan con la organización de la situación de aprendizaje en términos de número de niños con discapacidad por aula deseables, que los grupos donde haya niños y niñas en inclusión sean pequeños, que se realicen actividades entre pares y con los padres como parte del proceso de apoyo y sensibilización, que se trabaje un refuerzo individual con la población infantil incluida.

que se pueda generar un niño por aula, para que tampoco sea tan difícil para el docente porque, pues, me imagino que dos niños con este tipo de diagnostico ya sería mas difícil. Y si no, pues ofrecer el acompañamiento permanente, la relación con los padres totalmente dinámica, clara, para que podamos aportar a ese proceso (D2:18:23).

Digamos que un día vengan los papás, se realicen actividades como las que les nombré anteriormente: de pronto jugar con gelatina, con los colores y los papás se incluyen en ese proceso y en la casa también van a estimular lo que se está haciendo aquí desde la institución (D6:14:23).

[Actividades con compañeros] que sean mas lúdicas, mas creativas, mas experimentales para ellos, mas vivenciales, que permitan de pronto fortalecer ese lazo de amistad y ese lazo social entre los mismos estudiantes (D2:10:12).

Para mí sería que se pudiera tener con el estudiante refuerzo individual o personalizado. No quiere decir que el niño no pueda tener sus clases con todo el grupo, son niños debemos hacerles sentir que también son importantes, que sus capacidades son igualmente valiosas (D12:8:10).

Otra propiedad de las estrategias educativas referida es qué recursos tener y cómo usarlos. Entre los recursos destaca la alusión a los espacios físicos, entre ellos poder usar el gimnasio sensorial en lo educativo y no sólo para lo terapéutico que ha sido asignado al departamento de orientación escolar, tener piscinas de pelotas y arena como parte del desarrollo sensorial.

Recursos, por ejemplo, manuales. por ejemplo, las herramientas tecnológicas, poder tener acceso al gimnasio sensorial en cualquier momento, a la ludoteca, juegos, actividades manuales, recursos tecnológicos. Aquí, en este colegio, hay un gimnasio sensorial que es utilizado exclusivamente por la terapeuta ocupacional y que ayuda a estimular normalmente los procesos de los chicos, poder tener acceso en todo momento al gimnasio sensorial, no solamente algún día a la semana sino en cualquier momento en que yo lo requiera, poder acceder a él. También al salón de artes, también importante, y también a todas las áreas del colegio importante (D3:21:14).

deberían estar en grupo, primero que todo la cantidad de niños debería ser un grupo pequeño donde la docente cuente con una auxiliar permanente, donde el colegio cuente con los espacios adecuados (D3:31:23)

El otro aspecto de los recursos es que sean apropiados a las características de los niños y niñas con discapacidad.

Es que en matemáticas, la matemática es tan didáctica, entonces todas esas herramientas tecnológicas de juegos de aplicaciones que puede echar uno mano y aprovecharlas (D11:7:14).

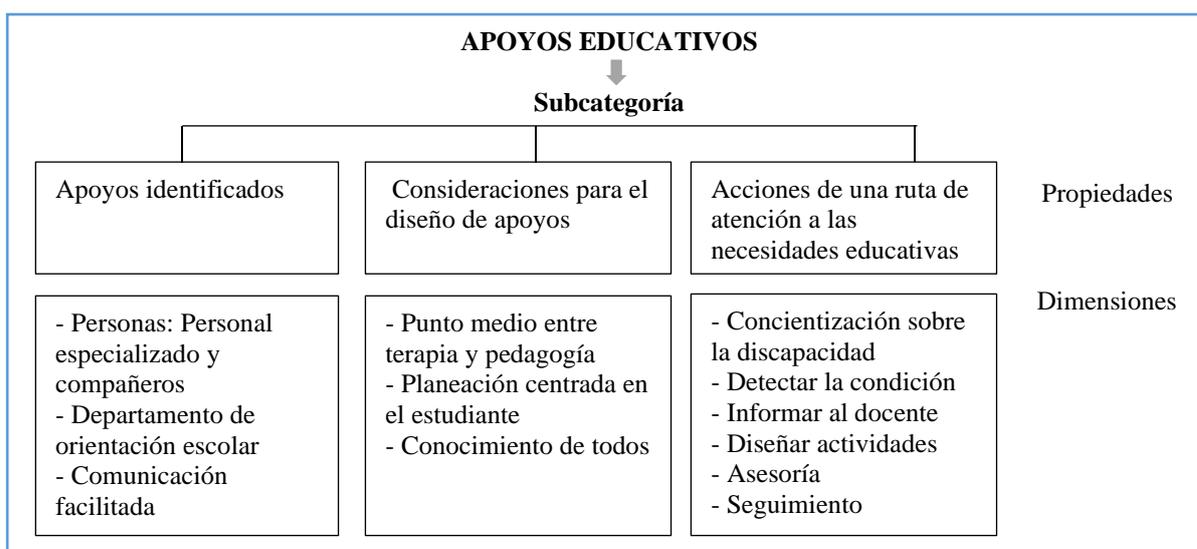
Con un espacio adecuado, materiales motrices donde puedan hacer actividades lúdicas y físicas de interacción; en este momento sería indispensable la interacción social, el contacto con los demás, eso sería súper necesario para poder trabajar. Las tecnológicas que, afortunadamente acá las tenemos, son la proyección de imágenes, el reconocimiento y análisis de las mismas imágenes, son muy importantes las tecnológicas (D10:10:14).

9.2.3 Apoyos educativos y ruta de atención a las necesidades educativas

Los apoyos educativos o pedagógicos se definen como las acciones que tienen como propósito implementar los planes de adaptación o flexibilidad curricular para promover el desarrollo, la educación inicial, los intereses y el bienestar personal necesarios para el funcionamiento de los niños y niñas en su proceso de escolarización. Los apoyos en general tienen la tarea de posibilitar que una persona pueda funcionar de forma autónoma y/o independiente ante una actividad, en este caso la actividad es la de aprendizaje, es decir, que disminuyen, eliminan o compensan las barreras de acceso al aprendizaje y poder participar. En esto se plantea que es necesario considerar los apoyos como un punto medio entre terapia y pedagogía para la participación educativa.

Ahí sería mas que cumpliéramos un rol que nos permitiera ver, digamos, ese punto medio entre la pedagogía y la parte terapéutica ¿si? Ese rol dentro de la institución es fundamental, porque adapta las condiciones de los estudiantes, adapta los recursos de las profesoras, y organiza y las media para que las teachers puedan hacer un mejor desempeño. Yo diría que el hecho de tener ese punto medio donde se unen los dos procesos, que, es muy difícil que lo tenga un terapeuta y a veces la docente no le queda tan un buen panorama de poderlo hacer, ese apoyo y esa orientación es fundamental (D1:19:14).

Figura 14. Subcategoría: Apoyos educativos



Nota. Esta figura se elaboró a partir de las redes de códigos de Atlas.ti 9 apoyos y ruta de apoyos.

Los apoyos también deben considerar una planeación centrada en el estudiante y ser de conocimiento de todos para poder usarlos de modo que el escolar pueda participar.

podría partir del plan de estudio, desde los intereses de ellos, conociendo, basándose uno en qué es el trastorno, qué se requiere en el logro de ellos. Tomar desde la parte de los intereses del niño, desde ahí a planear como conocer ese campo de saber como puede ser una inclusión (D8:9:10)

Es necesario informarle al docente porque no se puede trabajar normalmente como con los demás niños que con él (D4:14:16).

En lo referido por las docentes y la coordinadora se identifican tres tipos de recursos de apoyo: personas en las cuales se diferencia entre personal especializado para población con discapacidad y los compañeros de estudio; el departamento de orientación escolar como un equipo que apoya a todos los escolares del colegio y hace detección diagnóstica y acompañamiento y; la comunicación facilitada que se debe usar con las personas con TEA al ser un aspecto determinante para su proceso de aprendizaje. Para el personal especializado los docentes en su experiencia y percepción de lo que necesitan indican diferentes nominaciones y funciones que llevan a concluir que el docente no debería estar sólo en el aula de clase con un escolar con TEA.

Las adecuaciones apropiadas para estos niños sería no tanto la flexibilidad si no más el acompañamiento de una persona el acompañamiento total de una persona que le pueda brindar esa guía a ese proceso Si he tenido la oportunidad de conocer algunos casos no de trabajar con ellos, pero si de conocerlos y se que eso ayuda muchísimo para el proceso (D2:8:10).

Que tuviésemos personal, por lo menos una persona especializada porque obviamente todos somos profesionales cada uno en su área, pero me parece muy valioso el aporte de una persona con una licenciatura, un docente porque el DOE [Departamento de Orientación Escolar si ha logrado como tener esa... pero el DOE es en general. Un docente especialista me parecería fantástico, que nos pudiera, por ejemplo, apoyar en las horas de comunicativa, cognitiva, que estuviera rotando con esos casos y acompañándolos sería espectacular (D9:3:6)...Volviendo al punto de la persona, de acompañamiento inicial, en algún momento chévere que esas personas que realmente conocen hicieran ese acompañamiento y que estuvieran en el aula para empezar a funcionar con eso en concreto, me parecería genial porque muchas veces una cosa es lo que tu sabes y otra cosa es aplicarlo (D9:18:24).

debo hablar con buena pronunciación, siempre enfatizarle, darle comandos muy simples, no extenderme tanto, sino ser mas breve y concreta para dar la instrucción (D3:28:16).

En cuanto a la ruta de implementación de apoyos para responder a las necesidades educativas de los escolares con discapacidad se identifica la establecida por el departamento de orientación escolar que se describe como,

cuando los hemos generado se han desarrollado las metas y los indicadores que requieren el proceso y la necesidad, que por lo general son mas de condiciones de interacción. Y en otros casos de trastornos o dificultades se genera un boletín descriptivo y se generan las metas para las dimensiones dependiendo de las necesidades indicadores y se hace una socialización y un informe cualitativo no cuantitativo (D1:12:10).

En contraste, también se refiere que es necesario saber de necesidades educativas, realizar una valoración, hacer un plan para el escolar y su ejecutar su implementación.

primero hay que hacer una capacitación sobre las necesidades de esos estudiantes y a partir de ella hay que organizar un plan de estudios o ciertas variaciones que fortalezcan y que puedan apoyar este desarrollo, el desarrollo de este niño. De acuerdo a las necesidades y a la valoración que se le realiza al iniciar el ciclo escolar es necesario elaborar como un plan de fortalecimiento (D10:8:10).

Otras acciones en la ruta son concientización sobre la discapacidad; detectar condición; informar al docente; diseñar actividades, lo cual se correspondería con las subcategorías de adaptaciones, la de estrategias e incluso con las categorías de capacitación docente y la revisión, cambio o uso de otros métodos de enseñanza según las necesidades y características de los escolares a incluir. Además, de las acciones de asesoría y seguimiento sobre el proceso de inclusión.

Cómo se deben comportar los demás compañeros con él, ahí es donde juega un papel importante la concientización de los padres de los estudiantes y de los docentes porque ellos van a conocer que tienen a un amigo con discapacidad ¿si está bien dicho? Entonces, vamos a saber cómo comunicarnos con el estudiante y no discriminarlo y no hacerlo a un lado (D11:18:16).

en condiciones de niños con ciertas dificultades a nivel motor o con niños con síntomas propioceptivos o sensoriales llegan con dudas y nosotros los vamos asesorando, indicando vamos a tener dificultades con esto, pero ustedes van a tener el apoyo, por este lado haremos un acompañamiento. Y generamos planes caseros para que se empiecen a incluir en ese espacio (D1:26:23)

Detectar la condición TEA implica que se conoce sobre cómo aprenden, cómo comunican y sus necesidades para el aprendizaje

Entonces, siempre hemos estado, desde que inicie en el colegio hemos estado buscando trabajar con los niños teniendo en cuenta sus condiciones, características, curva de edad, estimulación en sus procesos, de los niños, entonces, en la medida en la que se definen las características se ha brindado un apoyo, siempre se asesora a los profesores, al los padres de familia, estudiantes, a su profesor, y pues contamos con un departamento de orientación que busca tratar de generar esa satisfacción de necesidades que tienen los niños (D1:3:4)

Lo importante es conocer qué necesidades se deben cubrir en el estudiante y a partir de ello, pues, uno establece que herramientas va a utilizar para poderlo favorecer en el aprendizaje. Porque si no ese campo es muy difícil. Que podamos utilizar una herramienta adecuada o adecuar un contenido no se puede, lo primero es conocer qué necesitamos para poder cubrir las necesidades de los estudiantes (D7:6:12).

9.2.4 Actores de la educación inclusiva

La inclusión es promovida por personas que se comprometen con el proceso a todos los niveles en una comunidad educativa. A partir de las entrevistas se identifican seis tipos de actores como se muestra en la Figura 15 en la que se recogen las ideas sobre aspectos referidos para cada uno. Es relevante que se indique entre las condiciones que las directivas deben dar apoyo para iniciar los procesos de inclusión y que los docentes no sólo sean docentes, sino que sean incluyentes y esto implica estar dispuestas, pendientes de los escolares con discapacidad, pacientes, modelos de interacción y en la educación inicial favorecedoras del desarrollo afectivo al prolongar el vínculo afectivo del niño o la niña con la docente.

No sé siempre digo lo mismo: todo es aplicable siempre y cuando yo como docente este dispuesta a hacer los cambios que yo necesito para poder atender a un niño con ese trastorno (D5:16:28)...nosotros tenemos para incluir, ¡tendríamos que...!, o sea, nosotros tenemos que ser incluyentes en todo, en todo sentido, porque no necesariamente porque un niño tenga un trastorno, porque si hablamos de inclusión puede ser que un niño tenga otro tipo de necesidad y nosotros como docentes no sepamos como manejarla (D5:17:30).

El manejo va a ser un poco diferente a lo que normalmente uno acostumbra porque son niños que van a requerir mucha más paciencia, sí uno ama su profesión debe tener un poco mas de paciencia, también de alegría, de emoción, lo que uno transmita hacia ese niño. O sea, como tal cual uno puede ver a ese chico, así mismo uno se lo está transmitiendo a los demás niños para que de la misma manera puedan llegar a tratar al chico que tiene la discapacidad (D12:22:24).

Figura 15. Subcategoría: Actores de la inclusión

ACTORES DE LA INCLUSIÓN		Condiciones de relación entre los actores
	Actores, cualidades y acciones	
Directivas	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo de las directivas para iniciar procesos de inclusión y mantenerlos • Dispuestas a hacer cambios • Pendientes de los NN con discapacidad • Pacientes (actitud tranquila y relajada) • Modelos de interacción • Favorece el desarrollo afectivo (establece vínculo afectivo con el NN con TEA) • Acompañamiento profesional personalizado, especializado y externo al aula • Auxiliar docente y/o cuidadora permanente • Compañeros como apoyo para la inclusión • Para compartir por fuera del aula • Generar vínculo docente-madre fuerte • Mayor acercamiento a la familia • Que la familia admita dificultad • Padres como modelo de comportamiento • Apoyo aserivo de la familia • <u>Aspectos que reconocen:</u> Muestran diversas formas de aprender y su comunicación se facilita a través de las artes plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad y prioridad en las metas • Comunicación y asertividad • Mesa de diálogo para consolidar entre todos el proceso.
Docentes incluyentes		
Personal de apoyo		
Compañeros		
Familia		
NN con Discapacidad		

- Manejo diferente
- Usar objetos suaves al tacto
- Prevenir golpes
- Generar vínculo afectivo con la docente

Nota. Esta figura se elaboró a partir del grupo de códigos de Atlas.ti 9 actores de la inclusión, actitudes y aptitudes docentes, familia, compañeros.

10. Conclusiones

Las condiciones de política educativa de admisión inclusiva de un preescolar privado en Villavicencio – Colombia se describen a partir de las experiencias, percepciones, sugerencias y saberes de las docentes y la coordinadora del centro educativo, con las cuales se logra recopilar información de cinco categorías de análisis articuladas y relacionadas. Inicialmente se tuvo en cuenta la *construcción de la política institucional* y sus respectivos avances, limitaciones y sugerencias de mejora. Esta a su vez está ligada y considera en el *contexto de la oferta educativa inclusiva* de Villavicencio; de igual forma *los imaginarios de la inclusión* de las docentes y comunidad educativa en general se describen como parte importante de las dinámicas cotidianas escolares; adicionalmente *la calidad de la educación inclusiva* en cuanto a la capacitación docente, la experiencia y los métodos de aprendizaje usados. Los anteriores elementos que dan cuenta de una *educación inicial adaptada* como son las modificaciones y flexibilidad curricular, las estrategias educativas, los apoyos, la ruta de atención a las necesidades educativas y los actores de la inclusión que llevan a cabo estas acciones.

El reconocimiento de la *oferta educativa inclusiva* se asocia con aulas de apoyo y aulas inclusivas en colegios públicos como la Institución Educativa Colegio Departamental La Esperanza y se identifica que la oferta se distribuye por tipos de discapacidad. Así mismo, se identifica que la oferta es mayor y más reconocida en el ámbito de la educación pública. Adicionalmente, se refiere a Bogotá como referente de inclusión y no se refiere o reconoce preescolares inclusivos. Sobresale que se identifique que el deber ser de la oferta educativa sea que la inclusión tenga un carácter de total, pues supone que en la organización de la oferta pública y privada cada institución asuma ser parte de en la inclusión educativa

Con relación a las características de la oferta educativa es significativo que las docentes la vean como de carácter integrador y segregacionista. Para el caso del Colegio Departamental hay relatos contrapuestos en términos de percibirlo como bien preparado y contar con las condiciones para la inclusión, a la vez que segregacionista. La inclusión también se identifica como incipiente y con uso de una cátedra tradicional.

En los avances de la *construcción de política institucional* se hizo una actualización para responder a un bachillerato internacional que consideró que se podían presentar algunos trastornos o condiciones diferentes a las que se debía responder. Otro elemento de avance es la atención a las necesidades de los estudiantes a través del departamento de orientación escolar que cuenta con profesionales en fonoaudiología, terapia ocupacional y psicología, no obstante, pareciera que el departamento es tomado como apoyo a todos los estudiantes y no como especializado para la inclusión de población infantil con discapacidad. Un avance con poco desarrollo es la capacitación docente en normativa y ruta con el departamento de orientación.

En las limitaciones de la construcción de la política institucional sobresale que haya preparación sin implementación y que describa como política en papel o en proceso de aplicación, esto se relaciona con tener pocas experiencias de inclusión de población infantil con discapacidad dentro de la institución educativa. Ante lo cual se hace evidente la necesidad de la construcción de políticas amplias y de iniciar con que el proceso de aplicación; donde ~~que~~ el tema de inclusión debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI); para la implementación ~~que~~ es pertinente focalizar la oferta educativa inclusiva, es decir, a que tipos de discapacidad se va a responder; que los procesos y las condiciones de la inclusión sean de manejo de toda la comunidad educativa.

Los *imaginarios de la inclusión* se relacionan con ideas como la igualdad, ser parte de la comunidad, tener las mismas oportunidades y en última instancia como parte fundamental del derecho a la educación de todos y todas. En contraste, con el supuesto de la educación como derecho, también se tiene una consideración de incluir por obligación, pues el derecho se consagra en normativas y políticas que obligan a su cumplimiento. Con relación a las prácticas asociadas a imaginarios lo más visible para las docentes es el tema del acceso físico, tanto que hace el colegio privado en el que se encuentran actualmente como en lo que ven de otras instituciones educativas que identifican como inclusivas.

Con relación a los patrones de exclusión que limitan el acceso a una educación inclusiva uno de los más relevantes es el lenguaje dirigido al niño o niña con discapacidad. Al respecto las docentes reconocen la importancia de usar un lenguaje que procure la no estigmatización y discriminación, buscando que todos y no solamente el personal docente del colegio reconozca un lenguaje acogedor y respetuoso frente a los estudiantes con diversidad. En este punto se puede afirmar que las entrevistadas convergen en la forma como las docentes perciben la comunicación y el lenguaje procurando ser inclusivo y no generando etiquetas. Entonces, el lenguaje dirigido a los niños y niñas con TEA debe ser amoroso, claro, en positivo, de igualdad con los compañeros y compañeras, motivador y gratificante, evitar el uso de etiquetas culturales y normativas llamándolos por el nombre de pila.

En cuanto a la calidad de la educación inclusiva referida a la *subcategoría de experiencia docente* en las entrevistas se constata que todas las docentes tienen experiencia profesional y pedagógica de más de cinco años en educación inicial, la coordinadora de diez años en atención a la primera infancia al ser profesional en psicología y no licenciada como las docentes. En esta experiencia se reconoce que el aula expresa la diversidad propia del ser humano y que las docentes aprenden a dar respuesta a esta diversidad.

En cuanto a la experiencia específica con población con discapacidad los docentes la remiten a casos particulares que en pocas docentes superan los dos o tres entre el colegio actual y otros en los que se han desempeñado. Los relatos de las entrevistas muestran que las docentes rebuscan en la memoria y traen el caso más representativo de su experiencia. Refieren distintas deficiencias asociadas a discapacidad como sordos, invidentes, Síndrome de Down, cognitiva. Con relación a la población con TEA sólo cinco entrevistadas indicaron tener alguna experiencia, entre ellas la coordinadora. Se destaca que las experiencias se valoran como positivas y se relaciona que en el colegio se han tenido tres casos con rasgos de TEA.

Las respuestas en su mayoría fueron positivas con relación a la experiencia educativa de la discapacidad en el aula de clase, las docentes afirmaban que la relaciones docente-estudiante lograban ser afectivas, obtener logros y sobre todo reconocer una realidad que les era ajena. No obstante, la experiencia también desarrolla percepciones en torno a cómo se dio para las docentes. Entre estas percepciones se identifica que fue poca, poco significativa y favorable debido a la falta de apoyo de la familia, que el colegio no estaba preparado para la inclusión y no ofrecía las herramientas necesarias. En este contexto el docente termina asumiendo que hacer inclusión es un reto que se impone ante las limitaciones personales e institucionales.

En cuanto a la *subcategoría de capacitación docente* de la calidad educativa se reconocen tres aspectos con relación a su capacitación. El primero se relaciona con los motivos de por qué requieren capacitarse destacando desconocimiento sobre la educación inclusiva y de las políticas del colegio. Un motivo que resalta es el necesario reconocimiento de la importancia del saber

docente en el marco del proceso de inclusión, al ser quien está en relación directa con los y las escolares incluidos y responsable directo del proceso de enseñanza.

El segundo elemento son los contenidos que se consideran deben hacer parte de la capacitación docente, destacando la necesaria formación en didáctica aplicada a la discapacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diversos, lo cual tiene correlación con la siguiente subcategoría de métodos de enseñanza dado que el docente reconoce que debe tener saberes para poder implementar unas formas determinadas de enseñar. Otro contenido es el diseño de recursos tecnológicos que al parecer se asocia con dos situaciones, por un lado, el distanciamiento social y el uso de las TIC para la educación que empezaron a vivir las docentes al momento de las entrevistas; por otro, que en su experiencia han identificado que las tecnologías son usadas con las personas con discapacidad y ayudan en aspectos como la comunicación, educación o terapia. Adicionalmente, se considera la necesaria formación en discapacidades y necesidades educativas.

El tercer elemento es el tipo de capacitación que identifican las docentes, por un lado, está la universitaria que pareciera no da las aptitudes y actitudes necesaria para el desempeño docente en la atención a escolares con discapacidad. Por otro, en la postgraduada se hace énfasis más en la de tipo actualización con cargo a la institución educativa en la que laboran. A partir de los datos de los relatos se puede sintetizar que las docentes no tienen la suficiente formación docente, que esta es responsabilidad de la institución educativa y que los temas de formación y actualización son amplios para que la inclusión se de en condiciones óptimas.

La *subcategoría de métodos de enseñanza* de la calidad educativa se refiere a que están dirigidos a poblaciones diversas por lo cual deben considerar estilos y ritmos de aprendizaje; que el aprendizaje sea significativo para el escolar y que haya una formación integral. La segunda de los métodos de enseñanza tiene que ver con qué se considera pertinente implementar para que los escolares con discapacidad y/o diversidad accedan efectivamente al conocimiento, Así, a partir de las experiencias y saberes docentes se cree pertinente para la educación inicial implementar los espacios o rincones de aprendizaje que se describen como sitios que a partir de la realización de actividades permiten un aprendizaje por experiencia directa según el momento del desarrollo en el que se encuentren. Entre estos métodos de aprendizaje se indica la Pedagogía Reggio Emilia y Montessori. También se refiere que la educación para la inclusión tenga énfasis en artes plásticas y se centre en una didáctica lúdico-vivencial. Esto se relaciona con los rincones de aprendizaje en la medida que puede ser una característica de éstos.

En la *educación inicial adaptada* con la *subcategoría de adaptaciones y flexibilidad curricular* se refieren adaptaciones de contenidos, metodologías y evaluación. En relación con la segunda propiedad de esta subcategoría se reconocen las estrategias usadas para las adaptaciones: adaptaciones individualizadas (PIAR) y ajustes por tipo de discapacidad. En esta subcategoría es significativo que las docentes no hayan expresado explícitamente las diferencias entre adaptación y flexibilidad, además de no reconocer que la evaluación por pruebas Saber para las personas con discapacidad se procesan por separado y no afectan el desempeño de los colegios.

La *subcategoría de estrategias educativas* se relaciona con la organización de la situación de aprendizaje en términos del número de niños con discapacidad por aula deseables, que los grupos donde haya niños y niñas en inclusión sean pequeños, que se realicen actividades entre pares y con los padres como parte del proceso de apoyo y sensibilización, que se trabaje un refuerzo individual con la población infantil incluida. Otra propiedad de las estrategias educativas referida es qué recursos tener y cómo usarlos. Entre los recursos destaca la alusión a los espacios físicos, entre ellos poder usar el gimnasio sensorial en lo educativo y no sólo para lo terapéutico que ha sido

asignado al departamento de orientación escolar, tener piscinas de pelotas y arena como parte del desarrollo sensorial. El otro aspecto de los recursos es que sean apropiados a las características de los niños y niñas con discapacidad.

En la *subcategoría de apoyos educativos* se plantea que es necesario considerar los apoyos como un punto medio entre terapia y pedagogía para la participación educativa. Los apoyos también deben considerar una planeación centrada en el estudiante y ser de conocimiento de todos para poder usarlos de modo que el escolar pueda participar. Se identifican tres tipos de recursos de apoyo: personas, en las cuales se diferencia entre personal especializado para población con discapacidad y los compañeros de estudio; el departamento de orientación escolar como un equipo que apoya a todos los escolares del colegio y hace detección diagnóstico y acompañamiento y; la comunicación facilitada que se debe usar con las personas con TEA al ser un aspecto determinante para su proceso de aprendizaje. Para el personal especializado los docentes en su experiencia y percepción de lo que necesitan indican diferentes nominaciones y funciones que llevan a concluir que el docente no debería estar sólo en el aula de clase con un escolar con TEA.

En cuanto a la ruta de implementación de apoyos para responder a las necesidades educativas de los escolares con discapacidad se identifica la establecida por el departamento de orientación escolar que incluye la valoración, la realización de boletín descriptivo, el establecimiento de metas y los indicadores, con la respectiva socialización, implementación e informe cualitativo. Otras acciones en la ruta son concientización sobre la discapacidad; detectar condición; informar al docente; diseñar actividades, lo cual se correspondería con las subcategorías de adaptaciones, la de estrategias e incluso con las categorías de capacitación docente y la revisión, cambio o uso de otros métodos de enseñanza según las necesidades y características de los escolares a incluir. Además, de acciones de asesoría y seguimiento sobre el proceso de inclusión con docentes, familia y compañeros. Es significativo que en relación a detectar la condición TEA se describa que implica conocer sobre cómo aprenden, cómo comunican y sus necesidades para el aprendizaje.

Y para finalizar la inclusión es promovida por personas que se comprometen con el proceso a todos los niveles en una comunidad educativa. Es decir, los *actores de la inclusión*. A partir de las entrevistas se identifican seis tipos de actores en la que se recogen las ideas sobre aspectos referidos para cada uno. Es relevante que se indique para las directivas que deben dar apoyo para iniciar los procesos de inclusión y que los docentes no sólo sean docentes, sino que sean incluyentes y esto implica estar dispuestas, pendientes de los escolares con discapacidad, pacientes, modelos de interacción y en la educación inicial favorecedoras del desarrollo afectivo al prolongar el vínculo afectivo del niño o la niña con la docente. La familia como un apoyo y su deber de participar en las actividades de inclusión, los compañeros como un apoyo y el personal especializado como un soporte importante.

11. Recomendaciones a la Institución Educativa y Proyección Investigativa

Dado el desarrollo del presente estudio se propone que de acuerdo con la información obtenida en la investigación y en las respuestas brindadas por las docentes entrevistadas, es posible sugerir que, como base para iniciar un proceso de inclusión de la diversidad en el preescolar, en particular para población infantil con TEA:

- La institución educativa requiere generar espacios de formación docentes relacionada inicialmente sobre lo referente a la inclusión de estudiantes con TEA y en general sobre todas las condiciones que son consideradas como de inclusión, la formación en este aspecto permitirá a las docentes tener mayor claridad sobre el manejo tanto social como académico de todos sus estudiantes.
- Sugieren nuevos estudios en los que se profundice el quehacer docente frente a la inclusión y como las directivas promueven procesos inclusivos exitosos en las instituciones
- Lograr generar espacios de discusión al respecto de la inclusión procurando vincular a toda la comunidad educativa y procurando diálogos sobre la necesidad de abrir la posibilidad a la inclusión, resolviendo dudas comunes sobre este paso y mostrando como la comunidad seria transformada e innovadora en técnicas de enseñanza – aprendizaje.
- Conseguir que la comunidad educativa reconozca y genere conciencia sobre la importancia de conocer las leyes que rigen a los ambientes educativos, ya que es importante aprender las leyes y políticas que rigen la labor como educadores, no solo por la posibilidad de generar cambios fundamentales en la comunidad donde se habita, sino también porque esto ayuda a no transgredir los derechos fundamentales de algunos a recibir una educación de calidad.
- Finalmente, se recomienda incrementar la investigación y aplicación de nuevas estrategias encaminadas a la inclusión, el reconocimiento de condiciones como el TEA que permitan que cada vez más docentes y personal educativo en general reconozcan la importancia de esta práctica en las instituciones educativas.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Mac Graw Hill.
- Alonso López, F., & Bacaria i Colom, J. [director]. (2016). *La accesibilidad en evolución: la adaptación persona-entorno y su aplicación al medio residencial en España y Europa* [Tesis doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/166087>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Akal.
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., & Gaag, R. van der. (2019). *Personas con trastorno del espectro del autismo* (3rd ed.). Autismo-Europa.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8). <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Vaughan, M). Unesco - CSIE.
- Camargo, M. (2014). Sentido de la educación inicial Documento N. 21. In *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación de Colombia.
- Castillo, P., Miranda, C., Sandoval, I., & Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. 19, 17–27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941castillo1>
- Chuaqui, J., Mally, D., & Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 69, 157–188. <https://revistas.uv.cl/index.php/rcs/article/view/927>
- Confederación Asperger España. (2020). *Confederación Asperger España*. Base Social.
- Confederación de Autismo. (2014). *Sobre TEA, Derechos*.
- Congreso de Colombia. (1997). *Ministerio de tecnologías de la información y las comunicaciones*. MinTIC.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley estatutaria 1618 de 2013 Minsalud. *Minsalud*, 2013(febrero 27).
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ministerio de educación. Ley 115, Título III, capítulo 1 Artículo 46*.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2007). *Conpes Social 109 - Política Pública Nacional de Primera Infancia, Colombia por la Primera Infancia*. Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Córdoba, P. (2008). Discapacidad y exclusión social. Propuesta teórica de vinculación paradigmática. *Tareas*, 129, 81–104.
- Correa Alzate, J., Bedoya Sierra, M., & Restrepo, N. (2008). Programa de educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad.” In *Ministerio de Educación Nacional - MEN, Colombia*.
- Cruz, I., García, S., Rodríguez, I., Rojas, A., & Chaves, V. (2015). Configuración política de la categoría discapacidad en Colombia: relación Estado y ciudadanía. *Revista de La Facultad de Medicina*, 63(3Sup), 25–32. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49350>
- Cuellar, Y., Pérez, D., & De la Iglesia, M. (2015). *Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil*. 28–41.
- Díaz, Eduardo. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115–135. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130115A>
- Díaz, E., & Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (tea) en la educación regular:

- estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador Elena. *Procesos de Enseñanza, Educación Para La Igualdad y Atención a La Diversidad* 2, 1, 1–37.
- Díaz, L., & Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima, ISSN Electrónico* 2145-9444.
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales* (12th ed.). Ariel.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2). <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Educación de calidad*. (2019). <http://ods.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad>
- Fernández, M., & Espinoza, A. (2019). Salud mental e intervenciones para padres de niños con trastorno del espectro autista: una revisión narrativa y la relevancia de esta temática en Chile. *Revista de Psicología*, 37(2), 643–682. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.011>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *¡Queremos que nos tengan en cuenta! Incorporar a niñas y niños con discapacidad en la toma de decisiones que afectan sus vidas*. Unicef.
- Hernández, M. (2015). El Concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46–59.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). Mc Graw Hill.
- Hervás, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, 24(6), 325.e1-325.e21.
- Hurtado, T., & Agudelo, A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45–55. <http://www.revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article>
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2015). Capítulo 1. In *Desarrollo humano una perspectiva del ciclo vital* (pp. 5–6). Cengage Learning. https://issuu.com/cengagelatam/docs/kail_issuu
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento: Técnicas y Metodología* (p. 525). <http://books.google.com.mx/books?id=6Y3gOwAACAAJ>
- Kvale, S. (2013). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Lampert, M. (2018). Trastorno del espectro autista (TEA), Epidemiología, aspectos psicosociales y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. *Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile Nº SUP: 116769*, 2–29.
- Liga Autismo. (2020). *Que es el autismo*.
- Marín Iral, M. del P., Quintero Córdoba, P. A., & Rivera Gómez, S. C. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, 36. <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>
- MEN. (2003). Resolución 2565 DE OCTUBRE 24 DE 2003. In *Ministerio de Educación de Colombia*.
- MEN. (2007). *Al tablero, educación para todos*. Mineducación.
- Muntadas, T. (Fundación C. (2014). El entorno como factor de inclusión. *Arquitectura y Discapacidad Intelectual: Momentos de Coincidencia*, 25–47.
- Nahmod, M. (2018). ¿Nuestros diagnósticos tienen una historia? *Rev. Hosp. Niños B.Aires*, 60(269), 171–175.
- Navas, P., Verdugo, M., & Gómez, L. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17(2). <https://doi.org/10.4321/s1132-05592008000200004>
- OMS; UNICEF. (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. <https://doi.org/Catalogación por la Biblioteca de la OMS> ISBN: 9789243504063.
- OMS. (2014). Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista.

- In 67^a Asamblea Mundial de la Salud. A67/17. [https://doi.org/\(A67/17](https://doi.org/(A67/17) 21 de marzo de 2014)
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Informe final del Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.*
- Ospina, M. (2010). Discapacidad y sociedad democrática. *Revista Derecho Del Estado - Nueva Serie*, 24, 143-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337630234007%0ACómo>
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). Capítulo 1. In *Desarrollo humano* (11th ed., pp. 2–19). Interamericana Editores.
- Peralta, V. (2012). El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación de la primera infancia. In *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (pp. 9–21). OEI, BBVA y Unicef. Colección Infancia, Metas Educativas 2021. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/infancia2.pdf>
- Pérez Murcia, L. (2019). *Desarrollo, derechos sociales y políticas públicas*. Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2150/Derechos_Sociales_p_53-96.pdf?sequence=1
- Piovani, J., Rausky, E., & Santos, J. (2010). Los estudios de caso en las ciencias sociales: Sobre sus orígenes, desarrollo histórico y sistematización metodológica. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5094/ev.5094.pdf
- Pizarro, P., Santana, A., & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 9(2), 271–287. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>
- PNUD. (2018). *ODS en Colombia, retos para el 2030*. <https://doi.org/ODS> en Colombia, retos para el 2030
- Pulido Chaves, O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Revista Educación y Ciudad (Ejemplar Dedicado a: Conocimiento y Políticas Públicas Educativas)*, 33, 13–28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1641>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211–230. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195>
- Reyes, A. (2019). *La importancia del control de las emociones de padres con hijos con trastorno del espectro autista (TEA)*. 79–82.
- Rice, P. (2000). Teorías del desarrollo. In *Desarrollo humano. Estudio del Ciclo Vital* (2nd ed., pp. 9–16). Prentice Hall Hispanoamericana.
- Rizo, A. (2006). ¿ A qué llamamos exclusión social ? *Polis Revista Latinoamericana*, 15, 17. <http://journals.openedition.org/polis/5007>
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*.
- Sánchez, P. (2015). Primera infancia y discapacidad en Chile: Revisión y enfoque actual a los Programas de Gobierno. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(4), 520–526. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.06.026>
- Sánchez, S., Rodríguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of school inclusion through index for inclusion. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.653>
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 18(1), 223–242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241>
- Simons, H. (2013). El estudio de caso: teoría y práctica. In *Persepsi Masyarakat Terhadap Perawatan Ortodontik Yang Dilakukan Oleh Pihak Non Profesional* (Vol. 53, Issue 9).

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2nd ed.). Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, P., Bonelo, G., & Utria, O. (2019). Diseño de un software para estimulación del componente socio-emocional en niños con trastorno del espectro autista. *Psychologia*, 13(1), 111–124. <https://doi.org/10.21500/19002386.4080>
- Suárez Palacio, P., & Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20). <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración*. Ministerio para las administraciones públicas, Instituto Nacional de Administración Pública.
- Subirats, J. (Dir), Gomà, R., & Brugué, J. (Coords). (2005). *Análisis de los factores de exclusión*. Fundación BBVA, Documentos de Trabajo 4. <http://www.fbbva.es>
- Subirats, J. (Dir), Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottos, P., & Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social Un análisis de la realidad*. Fundación La Caixa - Colección Estudios Sociales Núm. 16.
- Tesch, R. (2013). Qualitative research: Analysis types and software tools. In *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. <https://doi.org/10.4324/9781315067339>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341–388. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1623/revista-iidh40.pdf>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
- UNICEF; UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. <https://doi.org/ISBN:978-92-806-4190-5>.
- UNICEF. (2006a). A Guide to General Comments 7: “Implementing Child Rights in Early Childhood.” In *A Guide to General Comment*.
- UNICEF. (2006b). *Convención sobre los derechos del niño* (p. 05).
- Vargas Velásquez, A. (1999). *Notas sobre el Estado y las Políticas Públicas*. Almudena.
- Vásquez, D. (2015). *Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile*. *Universidad Católica de Temuco Educ. Educ. Vol. 18, No. 1, 45-61*. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.3.
- Velásquez Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública.” *Desafíos*, 20, 149–187. <https://www.redalyc.org/pdf/3596/359633165006.pdf>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, A., Inmaculada, M., Pastor, G., & Peñaherrera, M. J. (2018). *El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria*.
- Yin, R. (1994). Investigación sobre estudio de Casos: diseño y métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5. <http://www.polipub.org/documentos/YIN ROBERT .pdf>

Apéndices

Apéndice 1. Validación Instrumento Entrevista Semiestructurada

Estimada(o) Experto(a):

Me es grato dirigirme a usted, a fin de solicitar su colaboración para otorgar su juicio respecto de la **Entrevista** que se adjunta. Este instrumento será aplicado a Personal docente un Colegio de Villavicencio (profesores) del establecimiento educacional **Nuevo Gimnasio School** en **la ciudad de Villavicencio**, Región de **Meta**.

La **entrevista** tiene como finalidad recoger información para la investigación denominada: “Condiciones de la educación inicial regular para la inclusión de niños y niñas con TEA. Percepciones directiva y docentes del criterio de política del Índice de Inclusión, Villavicencio-Colombia”, conducente al grado académico de Maestría en Desarrollo Humano.

Los antecedentes de esta investigación tienen relación con la siguiente pregunta y objetivos de investigación:

Preguntas de investigación:

¿Cómo son abordadas las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva docente, en torno a los estudiantes con Trastorno de Espectro Autista (TEA) en la comunidad educativa del Nuevo Gimnasio School?

Objetivo general:

Analizar lo que refieren Directivas y Docentes en la aplicación de la encuesta del Índice de Inclusión en la categoría de Política en la primera infancia sobre el proceso escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), que permita considerar una educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Villavicencio, Colombia.

Objetivos específicos:

Caracterizar la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos escolares para la enseñanza – aprendizaje mediado por los procesos de interacción social.

Describir los apuntadores de Educación inclusiva para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que refieren Directivas y Docentes con las posibles adecuaciones para la adaptabilidad escolar.

Identificar los elementos del Índice de Inclusión en la categoría de Política en la primera infancia para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que refieren Directivas y Docentes que trabajan en un colegio de la ciudad de Villavicencio, Colombia.

Con especial atención, agradece:

Helga Tatiana Velez Reina

Estudiante de la maestría en Desarrollo Humano, FLACSO.

INSTRUMENTO

La tabla incorpora las preguntas de “Condiciones de la educación inicial regular para la inclusión de niños y niñas con TEA. Percepciones directiva y docentes del criterio de política del Índice de Inclusión, Villavicencio-Colombia”, la entrevista que se realizará a **Docentes** del establecimiento educacional **Nuevo Gimnasio School** ubicada en **Villavicencio** Región de **Meta** para recoger información respecto a Establecer, desde un enfoque inclusivo, las prácticas pedagógicas en torno a los estudiantes con Trastorno de Espectro Autista (TEA) a partir de la perspectiva docente en la comunidad educativa del Nuevo Gimnasio School.

En esta oportunidad, se solicita leer las preguntas y responder la Escala Likert que va desde un extremo que califica la pregunta en un rango de **Excelente (5)**, **Bueno (4)**, **Regular (3)**, **Deficiente (2)** e **Inaceptable (1)**, según sea su criterio de experto e incorporar observaciones cuando considere pertinente modificar algún concepto, redacción u otro.

El siguiente instrumento ha sido elaborado para ser evaluado respecto a:

Coherencia entre pregunta e información; **Pertinencia** del planteamiento al destinatario de la pregunta y **Confiabilidad** de la pregunta con el objetivo.

1. Preguntas

OBJETIVO AL QUE TRIBUTA	CONSTRUCTO TEÓRICO	PREGUNTA	COHERENCIA (de 1 a 5)	PERTINENCIA (de 1 a 5)	CONFIABILIDAD (de 1 a 5)
CARACTERIZACIÓN DEL QUEHACER DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	<i>Docentes novatos – Expertos</i>	Cuantos años de experiencia tiene como docente			
	<i>Elementos de educación Inclusiva</i>	Como ha sido su experiencia para enseñanza con estudiantes con diversidad			
	Cuáles serían las condiciones a considerar en la institución desde los criterios de política del Índice de Inclusión	Sugerencia el colegio orientado a las condiciones de la educación inicial regular para la inclusión escolares con Trastornos del Espectro Autista [TEA]			
CATEGORÍA DE INCLUSIÓN	B1.8 Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes ¿El profesorado del centro escolar es consciente de su obligación de educar juntos a los estudiantes sin importar que tengan o no dificultades de aprendizaje?	De los años de experiencia como docente ha tenido la oportunidad de tener algún estudiante de inclusión durante un ciclo escolar.			
	B2: Organizando el apoyo a la diversidad El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.	Describa, desde su quehacer profesional, como sería para la enseñanza las adecuaciones curriculares con estudiante diagnosticados con TEA			
	B2.2 Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad ¿Se realizan actividades de desarrollo profesional para ayudar al equipo educativo a trabajar con grupos diversos?	Cómo considera que se pueden mejorar las herramientas pedagógicas para la enseñanza.			
	¿Se realizan actividades de desarrollo profesional para ayudar al equipo educativo a trabajar con grupos diversos?	Cuales herramientas pedagógicas le gustaría contar para lograr una enseñanza inclusiva.			
CATEGORÍA Trastornos del Espectro Autista	B2.5 El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión ¿El equipo educativo muestra resistencia a la creciente tendencia a etiquetar a los estudiantes como “autista”, “con Síndrome de Asperger”, “con déficit de atención, con hiperactividad”, y/u otros términos similares?	Cuál cree que sería los elementos del lenguaje para referirse sobre una persona con Trastornos del Espectro Autista en el aula			
	B1.1 El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo ¿Se reconoce el deseo de incluir a todos los estudiantes de la localidad como política del centro escolar?	Conoce en el entorno escolar de su ciudad algunos centros educativos con aulas inclusivas [describalos] Y con qué condiciones [esa institución] aborda la educación			

		inicial regular con escolares con Trastornos del Espectro Autista			
	<p>B1: Desarrollando un centro escolar para todos B1.1 El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo</p> <p>¿Se recogen las opiniones de los estudiantes, de los padres/tutores y del consejo escolar sobre la naturaleza de las barreras para el aprendizaje y la participación y sobre cómo puede mejorar el centro escolar?</p>	<p>[Describe ampliamente] Como considera usted, debería ser las condiciones de la educación inicial regular para la inclusión de niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista</p> <p>(Puede referirse a estudiantes, padres/tutores y del consejo escolar sobre la naturaleza de las barreras para el aprendizaje y la participación y sobre cómo puede mejorar el centro escolar)</p> <p>[Describe ampliamente]</p>			
CATEGORIA ESCOLARES DE EDUCACIÓN INICIAL REGULAR	<p>Capítulo 3 educación inclusiva 3.2 primera infancia La comprensión de relevancia de la educación en la primera infancia.</p>	Describe las principales características de la educación inicial regular para los procesos de aprendizaje., consideran elementos para la inclusión de escolares con Trastornos del Espectro Autista			
	<p>B2: Organizando el apoyo a la diversidad El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.</p>	Cuáles cree usted son los aspectos de las políticas del centro educativo en las que se reconocen las condiciones de la educación inicial regular para la inclusión de escolares con Trastornos del Espectro Autista (a mediano o largo plazo).			
	<p>B2.8 Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar ¿Todas las barreras para la asistencia son exploradas dentro de las culturas, políticas y prácticas del centro escolar, así como en las actitudes de los estudiantes, los jóvenes y de sus familias?</p>	Como considera que la ley 1618 del 2013 orienta a las instituciones educativas para la aplicación, considerando específicamente las condiciones de la educación inicial regular para la inclusión de escolares con Trastornos del Espectro Autista			

2. Diagramación y estructura del instrumento

De acuerdo con el modelo entregado, el instrumento es (marque con una X):

<input type="checkbox"/>	Aplicable
<input type="checkbox"/>	Aplicable con modificaciones sugeridas
<input type="checkbox"/>	No aplicable
Observaciones:	

Nombre del profesor validador	
Grado académico	
Fecha	

Firma	
-------	--

Apéndice 2 Consentimiento Informado

Se me ha invitado a participar en el proyecto de tesis de maestría titulado “*Condiciones de la educación inicial para la inclusión de niños y niñas con TEA - Percepciones de directiva y docentes sobre políticas inclusivas en un preescolar privado, Villavicencio-Colombia.*”, de la estudiante Helga Tatiana Vélez Reina.

La investigación tiene por objetivo de *analizar las condiciones de políticas inclusivas para la inclusión educativa de la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA), según la directiva y docentes de un pre-escolar privado de Villavicencio, Colombia.* Para lo cual la participación en el estudio consiste en: responder a una entrevista semi-estructurada con duración aproximada de 20 a 30 minutos aproximadamente.

Aspectos importantes para considerar:

- Mi participación no implica ningún riesgo o efecto negativo identificable para mi integridad física o moral. Tendré la oportunidad de retirarme en cualquier momento, sin ser obligada a dar razones y sin que ello me genere perjuicios.
- La información sobre mi identidad no es anónima para el investigador, pero sí es confidencial. Aunque mi nombre real sea conocido para el investigador, mi nombre será reemplazado por una codificación al momento de analizar y presentar los resultados del estudio.
- La entrevista semi-estructurada será realizada por la investigadora y grabada en audio. Ésta será transcrita a formato Word y resguardada en un sistema de almacenamiento con acceso restringido.
- La información recolectada será utilizada exclusivamente para fines académicos. Los resultados de la investigación podrán ser publicados, pero mis datos personales en ninguna circunstancia serán declarados o públicos.
- Puedo solicitar un informe escrito que resuma los resultados del estudio o asistir a la defensa final de tesis por parte de la investigadora.
- La participación en el estudio no implica beneficios monetarios. No obstante, sí comprende un beneficio para otras personas, para las instituciones educativas de preescolar y para el estado de arte actual sobre el tema investigado.
- El proyecto ha sido revisado y tienen aval del programa de Maestría en Desarrollo Humano de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina, a la cual se encuentra adscrita la investigadora.

Acta de consentimiento informado

Hoy _____ yo, _____ con cédula de ciudadanía _____ y domicilio en Villavicencio, Departamento del Meta, habiendo sido informada(o), manifiesto aceptar y participar voluntariamente en el proyecto de investigación “*Condiciones de la Educación Inicial para la Inclusión de Niños y Niñas con TEA - Percepciones de directiva y docentes sobre políticas inclusivas en un preescolar privado, Villavicencio-Colombia.*”, desarrollado por Helga Tatiana Vélez Reina del Maestría en Desarrollo Humano de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina, periodo 2017 al 2021. Cualquier pregunta será resuelta por la estudiante, para tal fin contactar al correo _____ o al teléfono _____.

.....
Firma investigadora

.....
Firma de la participante