

Ley de Inclusi3n Educativa

Impacto en la ciudad de MedellĪn

HOP Volumen 19 #2 julio - diciembre

Inclusive Education Act: Impact in Medellin City



Luz Aid3 Figueroa Zapata



2019



IBEROAMERICANA
CORPORACI3N UNIVERSITARIA

**HORIZONTES
PEDAG3GICOS**
ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicaci3n Semestral

ID: 0123-8264.hop.19206

Title: Inclusive Education Act

Subtitle: Impact in Medellin city

Título: Ley de Inclusión Educativa

Subtítulo: Impacto en la ciudad de Medellín

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Impact of the inclusion educational act in the city of Medellín

[es]: Impacto de la ley de inclusión educativa en la ciudad de Medellín

Author (s) / Autor (es):

Figueroa Zapata

Keywords / Palabras Clave:

[en]: inclusion; integration; educational needs; learning rhythms; disability

[es]: inclusión; integración; necesidades educativas; ritmos de aprendizaje; discapacidad

Proyecto / Project:

Impacto de la Ley de Inclusión en Instituciones Educativas de Medellín

Financiación / Funding:

inclusión; integración; necesidades educativas; ritmos de aprendizaje; discapacidad

Submitted: 2017-05-18

Accepted: 2017-06-16

Resumen

Determinar de qué manera se afecta o favorece la vida escolar con la inserción de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las aulas regulares, es posible solo si se hace un acercamiento a las vivencias de la población implicada. Durante esta investigación de tipo cualitativo en una de las instituciones oficiales de Medellín se utilizaron diferentes herramientas para obtener la información y se estableció que existe un alto número de estudiantes NEE que son acogidos en las aulas regulares donde se enfrentan a diversas situaciones. Las conclusiones dejan ver los diferentes cambios en la vida escolar, incluyendo los estamentos escolares en los que se resalta la poca capacitación de los docentes, el cambio de paradigmas frente a la adquisición de conocimiento y prácticas pedagógicas, los conceptos de ritmos de aprendizaje y evaluación. Así mismo, replantear la Filosofía Institucional concibiendo la escuela como espacio inclusivo.

Luz Aidé **Figueroa Zapata**, MEd BAI sp

ORCID: [0000-0003-4829-8339](https://orcid.org/0000-0003-4829-8339)

Source | Filiación:

UniMinuto, Corporación Universitaria Minuto de Dios

BIO:

Magister en Educación

Especialista en Gerencia Educativa

Profesional en Idiomas Extranjeros, Inglés

24 años de docencia en educación básica y media (Inglés y Lengua Castellana), **MED[co]**

23 años de experiencia en educación superior:

Inglés:

Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín, ITM - Instituto Técnico Metropolitano

Literatura, Pedagogía e investigación:

UniMinuto, Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello

Docente investigadora de Uniminuto

Líder semillero de investigación en Prácticas Pedagógicas Inclusivas, SIPPI

Directora de trabajos de grado, programa de Pedagogía Infantil

Líneas de investigación Prácticas Pedagógicas, y Educación y Desarrollo

City | Ciudad:

Medellín [co]

e-mail:

lfiguer5@uniminuto.edu.co

Abstract

The inquiry of this research aims at establishing how school life of regular classrooms is affected due to the insertion of children with special educational needs (SEN). The approach is framed in the experiences of the population involved. Different tools were used to obtain the information during this qualitative research carried out in one public institution of Medellín. There, it was established that a high number of students (SEN) are accepted and face different daily situations. The conclusions show different changes in school life, including school scenarios that highlight the lack of training of teachers, the change of paradigms in the acquisition of knowledge and pedagogical practices, the concepts of learning rhythms and evaluation. Likewise, it demonstrates the importance of rethinking the Institutional Philosophy to conceive the school as an inclusive space.

Citar como:

Figueroa Zapata, L. A. (2017). Ley de Inclusión Educativa: Impacto en la ciudad de Medellín. *Horizontes Pedagógicos*, *issn-l:0123-8264*, 19 (2), 101-108. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1210>

Ley de Inclusión Educativa

Impacto en la ciudad de Medellín

Inclusive Education Act: Impact in Medellin City

Luz Aidé Figueroa Zapata

Protección del derecho

Llegar a determinar cómo suceden los procesos de inserción de la población con **NEE (Necesidades Educativas Especiales)** al interior de las instituciones educativas públicas, es posible solo si se hace una aproximación desde un trabajo investigativo que analice el cumplimiento de la Ley en contextos reales. Por ello, es necesario tomar en cuenta las disposiciones dadas desde La Constitución Colombiana (1991) que establece en el artículo **47** la protección del estado para las personas con disminución física, sensorial, psíquica y la formación y habilitación profesional y técnica; con el mismo propósito, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que los centros educativos deben dirigir acciones hacia la integración académica y social de dichos educandos. Con esta misma directriz, la Ley 1098 de 2006: *Código de la Infancia y Adolescencia*, establece los derechos de los niños y adolescentes en situación de Discapacidad, y la Ley Estatutaria 1618 de 2013 que estableció mecanismos de protección y medidas para eliminar toda forma de discriminación tanto escolar como social.

Ante los anteriores mecanismos de protección vale preguntarse sobre el Impacto que la Ley de Inclusión ha causado en Instituciones Educativas públicas de la ciudad, visibilizar las bondades, vivencias o falencias vividas al interior de la institución y la manera cómo ésta ha transformado la vida de los sujetos involucrados. Hasta hace algunas décadas era común encontrar tratados e investigaciones respecto a la diversidad étnica, a la condición social y económica de las sociedades y eso se convertía en motivo para hablar de prácticas inclusivas o excluyentes (Viáfara López, 2008b), sobre todo en el campo ocupacional pero no en educación. Situación similar expuesta por Cachón Rodríguez (2011), en España en los casos de migración, donde las oportunidades laborales son sometidas a consideraciones denigrantes y la discriminación social es bastante profunda teniendo

como primer escenario la escuela. En general, la escuela no estaba pensada para acoger niños con inhabilidades motrices, psicológicas o mentales-cognitivas; pero existían centros especializados solo para atención de niños de estratos socio económicos altos.

Sin embargo, en los años 80 el camino había sido abonado por algunos estudios británicos de Hellen Warnock (1978, citada por Gutierrez, 2007, pág. 47), planteó el concepto de **Integración educativa** para los niños y jóvenes con **NEE**, y se estimó que: *“la educación debía iniciar inmediatamente después del diagnóstico de la deficiencia y asegurar la suficiente formación básica y continua de los docentes que atenderían este tipo de población”* y en 1987 nuevamente plantea que *“en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable”*,

señalando los principios básicos del derecho a la educación. (Warnock, 1987). De esta manera, el informe hizo énfasis en la inserción del niño al aula regular con un acompañamiento fuerte desde la familia, considerando la escuela como marco normalizado y normalizador de la educación, y un centro de recursos especializados y de apoyo.

Para legitimar estas consideraciones se celebró en Dinamarca la conferencia: **Una escuela para todos**, mencionada por Gutiérrez (2007, pág. 47), donde *se hizo hincapié en la individualización de los servicios educativos con base en el éxito de la integración a la sociedad*. Sin embargo, como lo expresa Mosquera González (2011), al hablar de los imaginarios que rodean las prácticas inclusivas en la escuela: *“debido a que la inclusión educativa es un proceso reciente, los docentes no han tenido mayor experiencia ni tampoco oportunidades de capacitación”* (pág. 29), y esto ha dilatado bastante los procesos de normalización educativa para la población con barreras.

Es de anotar que existe diferencia entre una situación de exclusión social y una de discapacidad, pero en la práctica ambas llevan al fracaso (Hernández Jaramillo & Cruz Velandía, 2006), y se estima que la escuela es un espacio que se torna cruel y no escapa a las prácticas discriminatorias, a pesar de que hoy se pretenda concebir como un lugar en el que cabemos todos, *“... implica remover creencias, prejuicios e imaginarios, entre otras cuestiones personales de quienes participan en ella”* (Gutiérrez, 2007). Es de resaltar que hay *“una tendencia fuerte hacia la inclusión en las sociedades modernas, con la idea central de ‘que nadie quede por fuera’”* (López S. & Valenzuela B., 2015, pág. 43). Visto de ésta manera, sería bueno remitirse a los cuatro elementos expuestos por Ainscow (2003), para concebir la educación inclusiva: - *Es un proceso, -Hay que identificar y eliminar de barreras; -adquisición de competencias mínimas, -y finalmente, Atención al rendimiento escolar*. Desde esta perspectiva, la escuela tiene una tarea ardua y complicada como lo ratifican Ordoñez Mora y colaboradores (2016, citando a Escudero, & Martínez, 2011): *“la mayoría de las reformas se declaran inclusivas, aunque, en realidad, algunas de estas no se han implementado en su totalidad, o no son capaces de frenar la exclusión”*.

Metodología de trabajo y población analizada

Para determinar el impacto de la Ley Estatutaria 1618 (2013), se utilizó la investigación cualitativa, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1994; 2010), descriptiva fenomenológica, mediante la cual se realizó un análisis, comprensión y profundización de vivencias en una institución educativa en el barrio Campo Valdés de Medellín, donde se ofrecen los ciclos de básica primaria y secundaria para **720** niños y jóvenes de los cuales **64** tenían diagnóstico médico para barreras para el aprendizaje o **NEE** en el año 2015; cifra que aumentó a **80** en 2016. El muestreo poblacional para la investigación contó con **20** docentes, tres directivos docentes, una psicóloga, una maestra de aula de apoyo, **20** madres y o padres de familia, **30** niños y jóvenes diagnosticados, además de **30** niños y jóvenes regulares para determinar su postura frente a la convivencia, desempeño socio comunicativo y académico de sus compañeros de clase con diagnóstico **NEE**. El entorno de la institución está en estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 del **Sisben** de culturas y vivencias tan diversas como diferentes tipos de familias, con problemáticas de inseguridad, desempleo, consumo y venta de estupefacientes que de una manera u otra influyen en el desempeño de la población joven.

En una primera fase de recolección de información se hizo revisión de documentos institucionales como el PEI: Misión, Visión y Sistema

Institucional de Evaluación, SIE, se realizaron entrevistas a niños **NEE**, madres y padres de familia y docentes, En las entrevistas se incluyeron aspectos orientadas a identificar el nivel de progreso cognitivo, de desempeño personal y social, de salud, académico, desarrollo de competencias y habilidades para la vida y satisfacción de los involucrados en el proceso de inclusión que lleva a cabo la institución educativa: se tuvieron en cuenta preguntas a padres de familia, como: ¿Sabe la diferencia entre integración e inclusión? ¿De qué manera cree usted que la institución realiza inclusión? ¿Usted reconoce avances en el desarrollo personal del niño? ¿En qué aspectos? ¿Cómo describe la socialización que el niño desarrolla en esta institución respecto a la que realizaba antes en otras instituciones? ¿Qué avances ha logrado el niño lo que hace que asiste a la escuela? ¿Participan y acompañan los procesos académicos que los docentes realizan con su hijo? Por su parte a los docentes se les interrogó: ¿Están los docentes capacitados para atender la población **NEE**? ¿Ha asumido la Institución un compromiso con el cumplimiento de la Ley de Inclusión? ¿De qué manera? ¿Realiza prácticas pedagógicas y evaluativas diferenciales para los niños **NEE**? ¿Tiene en cuenta el diagnóstico de los niños para planear sus actividades? ¿Cuáles son las ventajas que usted aprecia de la inclusión en el desempeño social del niño? ¿Cómo percibe la convivencia entre niños con **NEE** y niños regulares? ¿Cuáles son los logros más significativos alcanzados por los niños **NEE** durante su estadía en la escuela? ¿Hay asistencia especializada para las diferentes situaciones? ¿Hay acompañamiento gubernamental para la inclusión? Finalmente, de las preguntas hechas a los niños y jóvenes: ¿Qué te gusta de asistir a la escuela? ¿Cómo es el trato que recibes de tus compañeros y maestros? ¿Tienes amigos y compartes con ellos? ¿Qué es lo más difícil de las actividades de clase? ¿Te hacen matoneo?

Con respecto a la revisión documental a partir del Sistema de Matriculas (MinEducación, 2014,2015,2016), se estableció el número de estudiantes matriculados y sus diagnósticos, así como las historias clínicas analizadas por la psicóloga de la Institución (ver Tabla 2) respetando los códigos de ética.

En un segundo momento se realizaron grupos focales donde intervino el mismo grupo de personas y cuyo objetivo era recoger la percepción que tenían sobre la adopción de la Ley de inclusión, análisis que se hizo describiendo situaciones y eventos, como lo plantea Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, (1994; 2010). Las preguntas giraban en torno a la percepción de bienestar o malestar causado por la implementación de la Ley en cada uno de los involucrados, algunas de las preguntas surgidas fueron: ¿Hay inclusión o integración? ¿Cómo describe el impacto al adoptar la Ley sin capacitación, material de apoyo o de profesionales especializados? ¿Cuáles creen que son las dimensiones personales que más desarrollan los niños al ser incluidos con los demás? ¿Cómo es el desarrollo del niño en casa y como colaboran con él en sus tareas? ¿Cómo se siente la familia cuando el niño debe repetir los procesos del grado escolar? ¿Tiene el niño la atención médica completa? ¿Tiene el niño pautas claras de responsabilidad en casa?

Finalmente, las observaciones consignadas en un diario de campo dan cuenta de los momentos y vivencias en espacios como las aulas de clase, los descansos pedagógicos y demás momentos de interacción donde confluyen niños y jóvenes **NEE** y alumnos regulares. Para la sistematización se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos AtlasTi.® como instrumento para un razonamiento inductivo que a través de la revisión y comparación de la información permitió identificar categorías y sub categorías (Tabla1) relacionadas estrechamente con el bienestar y desarrollo de diferentes competencias de los niños incluidos en el ambiente educativo regular.

Tabla 1 Categorías y subcategorías, y valor asignado para medición de impacto

Cat	Dimensión	Subcategorías	Peso
1	Personal	Dominio de emociones. Autonomía personal e intelectual, actitud y comportamiento	25%
2	Salud	Estado de salud	10%
3	Convivencial y familiar	Organización del hábitat, Relación con los padres, Normas, límites y valores, Relación con el resto de la familia.	20%
4	Relacional-Social	Relación con el grupo y el aula de clase, Interacción en la institución, o fuera de ella.	20%
5	Desempeño escolar	Desarrollo de competencias socio comunicativas, Desarrollo cognitivo y de habilidades en las diferentes áreas del conocimiento.	25%

Fuente: Construcción propia a partir de identificación de la problemática. 2016

La asignación de % (peso) de cada categoría se estableció así: **25%** para categorías 1 y 5 por su relación con los fines de la educación y la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y donde la escuela juega su papel más importante en su fortalecimiento. **20%** para categorías 3 y 4 que obedece al desempeño social en el que interviene la escuela, pero donde el acompañamiento familiar es fundamental y **10%** a la categoría 2 porque es un factor externo a la escuela. La medición del impacto se realizó a través de un análisis categorial en el cual se aplicaron los instrumentos mencionados enfatizando en las categorías y subcategorías descritas.

Aspectos éticos

Este proyecto de investigación se rigió por los dispuesto en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud Pública de Colombia y la declaración Helsinki; igualmente se informó a todos los participantes el propósito, riesgos y beneficios del estudio mediante consentimiento informado. Para el caso de los menores de edad se contó con el aval de los padres en concordancia con la protección de identidad del menor en la Ley 1098 de 2016: Código de Infancia y Adolescencia.

Resultados

Es necesario resaltar que se encontraron **64** niños con diferentes diagnósticos como se observa en la Tabla 3, número considerable teniendo en cuenta que equivale al **8.8%** de la población objeto de estudio.

Tabla 3 Población con barreras para el aprendizaje – NEE en la I.E. muestra

Grado	Niños	Diagnósticos	Responsables de su Diagnóstico y Acompañamiento
1º	8	Alteración en los procesos fonológicos, TDAH y TOD Combinado, Discapacidad cognitiva, Hipermetropía, Trastorno del Lenguaje CI Límitrofe	Familia, Casita de Nicolás,
2º	8	Discapacidad cognitiva, Riesgo TDAH y TOD, Estrabismo Convergente Problemas de la lectoescritura, Necesidad Individual derivada de CI alto	Madre de familia, Casita de Nicolás de CI alto
3º	14	Discapacidad Cognitiva, CI limite TDAH Combinado, TDAH Inatento T de escritura- ansiedad CI alto	Madres, abuela, Casita de Nicolás
4º	8	Discapacidad Cognitiva, TDAH tipo combinado, Discapacidad, Síndrome de Down, Trastorno del Lenguaje, CI límitrofe	Madres,

Tabla 2 Aplicación de instrumentos y análisis categorial

F	Téc	Instr	Categoría
Padres de familia	Grupo focal, entrevista.	Guía, cuestionario.	C1: Desarrollo personal, dominio de emociones, Autonomía C2: Estado de salud. C3: Organización del hábitat, Relación con los padres, Normas, límites y valores, Relación con el resto de la familia.
Maestros	Grupo focal, entrevista.	Guía, cuestionario, documentos institucionales.	C1: dominio de emociones, Autonomía C4: Relación con el grupo, en la institución, el aula de clase o fuera de la institución: C5: Desarrollo de competencias, Capacidad y habilidad para adquirir nuevos conocimientos, desarrollo de habilidades en las diferentes áreas del conocimiento
Niños y jóvenes	Grupo focal, entrevista, observación.	Guía, cuestionario, guía y registro en diario de campo	C1: Desarrollo personal, dominio de emociones, Autonomía C2: Estado de salud. C3: Organización del hábitat, Relación con los padres, Normas, límites y valores, Relación con el resto de la familia. C4: Relación con el grupo, en la institución, el aula de clase o fuera de la institución: C5: Desarrollo de competencias, Capacidad y habilidad para adquirir nuevos conocimientos, desarrollo de habilidades en las diferentes áreas del conocimiento
Maestra aula apoyo y psicóloga	Grupo focal, entrevista	Guía, cuestionario, Historias clínicas	C1: Desarrollo personal, dominio de emociones, Autonomía C2: Estado de salud. C3: Organización del hábitat, Relación con los padres, Normas, límites y valores, Relación con el resto de la familia. C4: Relación con el grupo, en la institución, el aula de clase o fuera de la institución: C5: Desarrollo de competencias, Capacidad y habilidad para adquirir nuevos conocimientos,

Fuente: Construcción propia, a partir de la aplicación de instrumentos, 2016

Fuente: Construcción de la autora a partir del análisis de la información, 2016

Ley de Inclusión Educativa

Impacto en la ciudad de Medellín

Posterior al análisis categorial, se procedió a medir el impacto a través de la triangulación de información; teniendo en cuenta el desarrollo de diferentes competencias de los niños **NEE** se les pidió a los participantes valorar en una escala de 1 a 5 los indicadores de impacto de las categorías y se estableció un promedio ponderado entre 4 y 5 Alto, 3 y 3.9 Medio, 1 a 2.9 bajo o de menor trascendencia en el desarrollo de diferentes competencias en cada categoría.

Además, se les solicitó a los miembros de la comunidad educativa tener en cuenta los avances o retrocesos al momento de ingresar, durante su permanencia o egreso de la institución, así como el nivel de satisfacción en el proceso de inclusión que lleva la institución. De igual manera se tuvo en cuenta que el objetivo primordial de la Ley Estatutaria 1618 de 2013 es que a través de la inclusión el niño o joven desarrolle competencias que le permita desenvolverse autónomamente en sociedad como sujetos de derecho. Al analizar la información recogida fue necesario asignar un valor porcentual a las categorías, (Tabla 4) La intención fue dar cuenta del desarrollo integral del niño o joven al estar escolarizado con sus pares.

Tabla 4 Medición del impacto a través del análisis categorial

Categoría	Peso categorial (%)	Impacto por participante		
		Padres y o madres de familia	Docentes	Niños
C1	25	4	4	5
C2	10	3	2	3
C3	20	4	3	4
C4	20	4	4	4
C5	25	3	3	3
Promedio ponderado		3.7 medio	3.4 medio	3.9 medio

Fuente: Construcción de la autora a partir del análisis de la información, 2016

Al recoger los datos cuantitativos de la medición del impacto, se puede observar que la Ley de Inclusión ha tenido repercusiones positivas en el desarrollo integral de los niños que confluyen en las instituciones educativas regulares, siendo las categorías 1 y 4 las de impacto más positivo, pero se ve cómo la categoría 5 que corresponde al desempeño escolar, es la menos valorada y donde factores como la severidad de su barrera cognitiva no le permite tener un mejor desempeño. Así mismo, se puede ver que el promedio ponderado obedece a un término medio con tendencia a subir, sin embargo, se observa que son los niños incluidos y las familias quienes más se sienten beneficiados con la inclusión, mientras que, en los maestros, el nivel de impacto positivo está por debajo de la percepción que tienen los anteriores actores y esto obedece a múltiples factores como se explicará más adelante.

Desde otro punto, uno de los impactos directos lo comprende la reformulación de la Misión y Visión Institucional que pretende para el año 2020: *“Ser reconocida como una Institución Educativa incluyente y formadora de ciudadanos competentes”* (I.E. Alfonso Mora Naranjo, 2016), se realizaron ajustes al **Sistema Institucional de Evaluación** de acuerdo ritmos de aprendizaje, al nivel de competencias, registran ajustes a los planes de estudio y al currículo como lo establece Mosquera González (2011): *“un estado subjetivo a un estado real pasando de las posturas teóricas, definidas y académicas del quehacer pedagógico a prácticas que lleven a formar seres dignos de pertenecer a una institución donde pueden alcanzar logros”*. (pág. 32)

Los hallazgos que se desglosan a continuación constituyen el cruce de información entre las diferentes fuentes, los instrumentos descritos y el análisis de las categorías frente al impacto causado en cada uno de los agentes involucrados:

Personal docente

La mayoría está de acuerdo en que el impacto que tuvo la inclusión de niños con **NEE** al aula regular es medianamente positivo manifiestan que la escuela es un espacio para desarrollar ciertas competencias a su propio ritmo, donde realizan una adecuada vida social, y la convivencia es bastante armoniosa, el trabajo académico es colaborativo, aunque en ocasiones, sus aportes no son tenidos en cuenta. La detección de las barreras de aprendizaje o **NEE** casi siempre empieza por la observación del docente que luego los remite a atención especializada. un buen número de docentes se siente inseguros para propiciar ambientes reales de inclusión por la complejidad de los diagnósticos. Por otro lado, sienten presión ante la promoción de un curso a otro tanto por la familia como por sus pares regulares que quieren ser tratados con la misma consideración. Finalmente, son conscientes que las estrategias dependen, no sus limitaciones, sino de sus capacidades e intereses, como lo plantea Torres Martínez (2011): *“La importancia radica en considerar al estudiante como el centro del proceso formativo y en hacerle partícipe del mismo”*.

Los niños con barreras de aprendizaje o NEE

Expresan alegría en el grupo, participan y disfrutan de lo que hacen, dicen amar su escuela, adquieren competencias básicas para desenvolverse de manera autónoma y son apreciados por sus pares, pero los niños con diagnósticos más complejos tienen más problemas para adaptarse y progresan poco.

La familia

La familia es la primera impactada de manera positiva, después de un largo proceso, pasan de la negación a la aceptación, aunque algunos no lo hacen; aunque hay acompañamiento, se ven casos graves de abandono, rechazo y maltrato al interior de los hogares. Algunos consideran que la tarea es del maestro y no se comprometen con la escuela, pero la mayoría manifiesta que sus hijos han ganado autonomía, quieren la escuela y han mejorado sus competencias comunicativas y ciudadanas gracias a los maestros que entienden sus limitantes. Sin embargo, es claro que hay que trabajar muy fuerte con las familias para *“profundizar en el conocimiento que poseen las comunidades educativas sobre las diferentes formas de discriminación e inclusión puesto que cotidianamente sus miembros se exponen a diversas situaciones donde las prácticas educativas reproducen acciones de inclusión o discriminación”*. (Yupanqui Concha, Aranda Farías, Vásquez Oyarzun, & Verdugo Huenumán, 2014)

Alumnos regulares

Hay aceptación de la diferencia y participan con ellos, siempre y cuando el joven con **NEE** no perturbe sus actividades, se presentan algunas situaciones de **bullying** usando calificativos; otros dicen que hay que soportarlos, pero la convivencia es armoniosa y participativa.

Desempeño académico

Los niños de **NEE** se desconcentran con facilidad, se observa bajo desempeño para socializar lo aprendido o tomar nota de la clase, no logran desarrollar pensamiento complejo u operaciones de tipo analítico en áreas como lenguaje, matemáticas o inglés. El desempeño académico es la mayor dificultad en el proceso de inclusión, muchas veces solo se llega a la integración al aula sin muchos logros, y hay familias que sienten que las tareas son para ellas, y no tienen tiempo para acompañar, pero aspiran a que sus hijos avancen al mismo ritmo de los demás y sean promovidos de grado. Con alumnos con diagnósticos más leves se logra desarrollar competencias básicas y se gradúan como bachilleres, después de repetir algunos grados, pues la institución tiene claro que los procesos de los niños **NEE**, tardan un poco más, y esto no se convierte en un fracaso, sino en una práctica pedagógica que pretende que los niños se integren a la sociedad con un mínimo de saberes para acceder a otros espacios de formación (SIE, Sistema Institucional de Evaluación, 2016); tal es el caso de algunos graduados que son líderes barriales o trabajadores independientes.

Planta física y recursos didácticos

Aunque existe la necesidad, no se han hecho adecuaciones para la movilidad de personas con impedimento motriz, a excepción de una rampa de circulación en la sede de primaria. Los entes gubernamentales no han hecho dotaciones en material didáctico y pedagógico, los docentes elaboran material y comparten recursos en diferentes áreas.

Discusión y conclusiones

Hablar de inclusión en este siglo no constituye un tema de moda, más bien se ha convertido en una Política Pública que Colombia ha adoptado a través de la Ley Estatutaria 1618 (2013), por tal razón, la inclusión de alumnos con **NEE**, Necesidades Educativas Especiales, constituye una de las líneas de trabajo más agendadas de los últimos años. Pero, ¿qué se entiende por **NEE**, Necesidades Educativas Especiales? Y ¿qué se entiende por inclusión?

Es de anotar que a principios del siglo XX se le conoce como deficiencias de tipo sensorial, cognitivo y motor y el nombre que recibían las personas que los padecían era de **especiales**. Concepto que prevalece hasta finales del siglo XX asociado a la educación especial en los estudios de Marchesi y Martin (1990), Castejón Costa y Navas Martínez (Castejón Costa & Navas Martínez, 1990, págs. 13-20) ya que la forma de determinar el tipo de trastorno era a través de los **test de inteligencia de Galton y Binet** cuyos resultados permitían separar a los niños y niñas por las características de sus deficiencias para remitirlos al centro educativo de su especialidad. Pero es claro que *“éstos diagnósticos médicos, si bien ayudan a caracterizar en forma general, no dan cuenta de la complejidad humana que se pone en juego al aprender y no siempre son una herramienta para el diseño de un currículo”*. (López S. & Valenzuela B., 2015, pág. 43). A lo anterior, se aprecia el interés de la psicología conductista (Skinner, 1953), que introdujo el concepto de influencia de los factores ambientales para explicar la conducta de deficiencia intelectual asumiéndola como aprendizajes mal dirigidos y poco motivados, por esta razón, el problema se traslada a la escuela donde se deben propiciar condiciones mínimas de inclusión. Pero las situaciones de exclusión parecen tener sus raíces en la modernidad misma *“que impuso los términos de la alteridad desde la sanción de la diferencia”* (Suaza Vargas, 2011), haciéndolo visible, tal vez para que desde ella misma se contruya reflexión social.

Sin embargo, hay que preguntarse si el niño o joven con una discapacidad ¿Quiere, es capaz, y tiene la motivación de ser incluido? Si, ¿Está la familia dispuesta a trabajar con la escuela y llevar a cabo los procesos de formación? Además. ¿Tiene la escuela voluntad y recursos para cumplir el objetivo? Es de aclarar que la inclusión y la integración son cosas bien diferentes y ese es el punto neurálgico del proceso como lo plantea Adiron (2005, citado por Ordoñez Mora y colaboradores, 2016): *“La palabra incluir representa contener en sí, involucrar, implicar, insertar, hacer parte, pertenecer con otros, aceptando las diferencias individuales”*. La intención, desde entonces, es que las personas reciban una educación de calidad, incorporando la diversidad como valor, y esa es la apuesta de la escuela: buscar metodologías inclusivas como un sistema cooperativo, constructivo y reflexivo donde toda la sociedad participe. (Arnaiz, 2003)

Desde el primer rastreo de la información se pudo establecer que la problemática escolar de niños con necesidades educativas especiales, **NEE**, es muy profunda, y con especial complejidad en la muestra que se investigó. La implementación de la **Ley de Inclusión 1618 de 2013** ha propiciado que la escuela este obligada a matricular y garantizar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes con barreras para el aprendizaje y por ende, el maestro revierta sus paradigmas y asuma la tarea de manera impositiva sin haber sido preparado para ello, cada experiencia es un reto en el que la educación es un servicio público esencial asequible a todos en condiciones de igualdad de oportunidades, adaptada progresivamente a los cambios sociales (Arnaiz Sánchez, 2012). De la misma manera, las herramientas metodológicas y físicas que posee son pocas, el contexto social y familiar no es el apropiado para que la familia asuma la tarea junto con la escuela y que en ocasiones no acepte las limitaciones de sus hijos. Es importante en ello, como lo plantea Yupanqui Concha, Aranda Farías, Vásquez Oyarzun y Verdugo Huenuman (2014, pág. 109), que los padres sean capacitados para que tengan un mayor conocimiento sobre las discapacidades, que haya entendimiento y manejo de las patologías de sus hijos de tal manera que puedan colaborar con su tratamiento, a la vez que se puedan crear redes de trabajo con los profesores y equipo de profesionales.

Ante el panorama anterior, la escuela dice sentirse sola, sin acompañamiento de las entidades gubernamentales y sin apoyo de la familia, pues, aunque en algunos casos desconozcan los alcances de la Ley, es una responsabilidad que deben asumir como primeros involucrados. Si bien es cierto, que la escuela debe ser un espacio inclusivo, necesita apoyo, que la sociedad la vea más allá del concepto tradicional, que su deber es ser un espacio de acogida, de cambios sociales en los entornos de participación, e desarrollo, baluarte de la igualdad *“articulada a una re-elaboración de lo comprendido como el desempeño en la vida escolar y mirarla más allá de lo estrictamente académico”*. (Carvajal Osorio & Cruz Perdomo, 2014)

Referencias

- Adiron, F. (2005). ¿Qué es la Inclusión?: La diversidad como valor. *III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”* (pág. 4). Salamanca [es]: Ministerio de Educación [pe]. Obtenido de https://www.academia.edu/11130320/Qu%C3%A9_es_la_inclusi%C3%B3n_La_diversidad_como_valor
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas Eficaces e Inclusivas: ¿Cómo favorecer su desarrollo? *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Obtenido de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Cachón Rodríguez, L. (2011). Políticas Contra la Discriminación en Europa y España: Poner las bases de una política justa para la cohesión social. *Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*(162 [La discriminación étnica hacia la población migrante: Un reto para la cohesión social]), 17-30.
- Carvajal Osorio, M. M., & Cruz Perdomo, J. (2014). Los Apoyos para la Participación del Escolar con Discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 16(1), 106-119. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/782>
- Castejón Costa, J. L., & Navas Martínez, L. (1990). *Unas Bases Psicológicas de la Educación Especial* (333 ed.). Alicante [es]: Club Universitario.
- Constitución Política Colombiana, Actualizada con los actos legislativos a 2015 [corte constitucional] (Asamblea Nacional Constituyente 7 de 7 de 1991). Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Gutierrez, M. J. (2007). Contextos y Barreras para la Inclusión Educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 48. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/617>
- Hernández Jaramillo, J., & Cruz Velandia, I. (2006). *Exclusión Social y Discapacidad* (210 ed., Vol. Colección Textos de Rehabilitación y Desarrollo Humano). Bogotá D.C. [co]: Universidad del Rosario. Obtenido de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/905/Exclusion%20social%20y%20discapacidad.pdf?sequence=1>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1994). *Metodología de la Investigación* (600 ed.). México D.F. [mx]: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (600 ed.). México D.F. [mx]: McGraw-Hill.
- I.E. Alfonso Mora Naranjo, (2016). PEI. Recuperado el Mayo de 2017, de <https://alfonsomoranaranjo.jimdo.com/>
- Ley 1098 de 2006, Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia (Congreso de la República de Colombia 8 de 11 de 2006). Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Ley 115 de 1994, Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia 8 de 2 de 1994). Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley Estatutaria 1618 de 2013, Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Congreso de la República de Colombia 27 de 2 de 2013). Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html
- López S., I. M., & Valenzuela B., G. E. (2015). Niños y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. doi:10.1016/j.rmclc.2015.02.004
- MinEducación. (2014,2015,2016). *Simat: Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil: MinEducación [plataformas]*. Bogotá D.C. [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional.
- Mosquera González, Y. (2011). Imaginarios sobre Educación Inclusiva de Docentes en Instituciones Educativas de Soacha. *Horizontes Pedagógicos*, 13(1), 29-30. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/98/72>
- Ordoñez Mora, L. T., Díaz Elejalde, L. P., Lozada Reyna, V., Florez Valencia, L. M., & Gómez Ramírez, E. (2016). Procesos de Inclusión Escolar Mediados por Fisioterapia en Niños de 0 a 16 Años. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 126-136. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/907>
- Resolución N°8430 de 1993, Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud (Ministerio de Salud 4 de 10 de 1993). Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Skinner, B. F. (1953). *Aprendizaje y Comportamiento [Science and Human Behavior]* (461 ed.). New York [us]: The Free Press, The Simon & Schuster Inc.
- Suaza Vargas, L. M. (2011). La Exclusión y la Diferencia. *Horizontes Pedagógicos*, 13(1), 84-85. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/104>
- Torres Martínez, M. L. (2011). La Creación de Cuentos como Estrategia para el Fortalecimiento de la Atención en Niños y Niñas con Síndrome de Down de la Fundación Fe en Bogotá. *Horizontes Pedagógicos*, 13(1), 21. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/97>
- Viáfara López, C. A. (2008b). Cambio Estructural y Estratificación Social Entre Grupos Raciales en la Ciudad de Cali - Colombia. *Sociedad y Economía*(15), 103-122. Obtenido de http://revistas.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/4090
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London [uk]: Her Majesty's Stationery Office. Obtenido de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>
- Warnock, H. M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista Educación*(Extra 1), 45-73. Obtenido de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re1987.pdf?documentId=0901e72b813b4968>
- Yupanqui Concha, A., Aranda Farías, C. A., Vásquez Oyarzun, C. A., & Verdugo Huenumán, W. A. (2014). Educación Inclusiva y Discapacidad: Su incorporación en la educación profesional de la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 43(171), 93-115. Obtenido de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/171/2/4/es/educacion-inclusiva-y-discapacidad-su-incorporacion-en-la-formacion>