



INGENIERÍA, DESARROLLO E INNOVACIÓN

ISSN electrónico 2619-5259

Evaluación de políticas de inclusión en institución educativa del distrito especial de Barranquilla

Evaluation of inclusion policies in an educational institution in the special district of Barranquilla

Sonia Patricia Carrillo Castro , Nadis Meza Restrepo

Universidad de la Costa, Colombia

Autor de correspondencia:

Nadis Meza Restrepo

nadis_meza@hotmail.com

Recibido: 05 de mayo de 2019 / **Aceptado:** 02 de julio de 2019

<https://doi.org/10.32012/26195259/2020.v2i2.80>

Resumen

La presente investigación se definió como estudio cualitativo de caso y tiene como objetivo describir, comprender y construir un sentido acerca de la dinámica de la política de inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en la Básica Primaria del Colegio Distrital Murillo. Para la fundamentación se partió de los referentes teóricos del construccionismo social, la teoría de la acción razonada, la teoría de la modularización de Annette Karmiloff Smith y de los enfoques de desarrollo humano de Almonte y Montt. Metodológicamente, se desarrollaron dos técnicas para la recolección de datos: Una Caracterización y un Grupo de discusión, los cuales se aplicaron a directivos, docentes, padres de familia y estudiantes. Los resultados indican que la política de inclusión en la Institución Educativa citada no hace parte del acervo representacional y reproductivo de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: políticas de inclusión, niños con necesidades educativas especiales y perspectivas de la comunidad educativa.

Abstract

The present investigation was defined as a qualitative case study and aims to describe, understand and build a sense of the dynamics of the inclusion policy of Children with Special Educational Needs in the Basic Primary of the Murillo District School. For the foundation, the theoretical referents of social constructionism, the theory of reasoned action, the theory of modularization by Annette Karmiloff Smith and the approaches to human development of Almonte and Montt were started. Methodologically, two techniques for data collection were developed: a Characterization and a Discussion Group, which were applied to managers, teachers, parents and students. The results indicate that the inclusion policy in the mentioned Educational Institution is not part of the representational and reproductive heritage of the educational community.

KEYWORDS: inclusion policies, children with special educational needs and perspectives of the educational community.

Como citar:

S. P. Carrillo Castro y N. Meza Restrepo, «Evaluación de políticas de inclusión en institución educativa del distrito especial de Barranquilla», Ingeniería, desarrollo e innovación, vol. 2, n.º 2, may 2020. <https://doi.org/10.32012/26195259/2020.v2i2.80>

I. INTRODUCCIÓN

La atención educativa a las personas que muestran alguna incapacidad especial que altera su capacidad funcional, constituye en la actualidad uno de los temas de investigación fundamentales, debido a la resistencia paradigmática que se presenta, para la puesta en marcha de la inclusión educativa, ya que se percibe a los niños con necesidades educativas como personas que no pueden aprender de la misma forma que los estudiantes regulares. A este proceso se suma un paradigma de la no inclusión que impide mejorar una postura holística y abierta a la transformación de los procesos educativos y al cambio representacional.

A nivel de Colombia, la norma estatal establece que los establecimientos educativos, sean estos de carácter privado o público, deben brindar a las personas con discapacidad la oportunidad de educarse para que puedan desplazar sus habilidades y destrezas para el aprendizaje y validez. Por ello dentro de la investigación, el problema formulado, apunta a los siguientes cuestionamientos. ¿Cómo se desarrolla la política de inclusión de niños con necesidades educativas especiales, desde la perspectiva de la comunidad educativa del colegio Distrital Murillo?

¿Qué concepciones convergentes y divergentes tienen los actores seleccionados de la comunidad colectiva en la institución educativa, en torno a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales?

Atendiendo la formulación del problema, la meta general se orienta a comprender la dinámica de la política de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la básica primaria del Colegio Distrital Murillo, desde la óptica de la comunidad educativa. Legalmente los niños con necesidades educativas especiales tienen los mismos derechos humanos y sociales para educarse y las escuelas no pueden negarles este derecho porque los ciudadanos también poseen capacidades y potencialidades para cambiar, transformarse y modificar sus estructuras cognitivas, aspectos que han sido respaldados por las neurociencias bajo el concepto de plasticidad cerebral (Ardele 2010). Por ello es importante la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares.

II. MARCO LEGAL DE LA INVESTIGACIÓN

La fundamentación legal de la presente investigación se apoya en la Constitución política de Colombia, en la ley 115, Ley General de la Educación y Decretos relacionados, para darle cumplimiento a los parámetros legales, relativos a la integración e inclusión de los niños y niñas con discapacidad, así como a la puesta en marcha de los mecanismos de orden académico, técnico y físico para tal fin, se exponen las siguientes normas y decretos:

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, con su artículo 67, relativo a la educación, se plantea la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas, sin discriminación alguna, la protección especial a personas, que, por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial.

Con relación a este planteamiento legal, la ley general Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales en el artículo 46 acerca de la integración con el servicio educativo: Establece que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades educativas excepcionales es parte integrante del servicio educativo.

Luego en el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 Parágrafo del artículo 38, se plantea con el fin de facilitar el proceso de formación de un alumnado o de un grupo de ellos, los establecimientos educativos podrán

introducir excepciones al desarrollo del Plan General de Estudios y aplicar, para estos cursos planes particulares de actividades adicionales, dentro del calendario académico o en horarios agrupados, mientras los educandos consiguen alcanzar los objetivos.

De manera similar se procederá para facilitar la integración de alumnos con edad distinta a la observada como promedio para un grado o con limitaciones o capacidades personales excepcionales, o para quienes hayan logrado con anticipación los objetivos de un determinado grado o área. El decreto N° 2082 de 1996, reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. De igual forma en el establecimiento de los mecanismos de integración social de las personas con limitaciones y se dictan otras disposiciones. Luego en el Decreto N° 2247 de 1997, se establecen las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.

Adicionalmente, el Decreto N° 3111 de 1997 postula las normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones que deberán tener en cuenta lo dispuesto en el Decreto N° 2082 de 1996 y demás normas concordantes, en relación con la atención educativa de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivo, emocionales o con capacidades o talentos excepcionales y en la Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003, se establecen los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

En el Conpes Social 80-2004, se somete a consideración la política pública de discapacidad y los compromisos para su implementación, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2003-06, hacia un estado comunitario que debe desarrollarse con las entidades territoriales, la sociedad civil y la ciudadanía. De igual forma, se cita Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones.

III. METODOLOGÍA

Esta investigación se define con un paradigma hermenéutico, el cual hace parte de la tradición ideográfica e histórica, de la ciencia de corte cualitativo. El proceso hermenéutico de la investigación tiene sus raíces en el abordaje tautológico de la realidad de tal forma, que puede analizarse con profundidad un fenómeno hasta que pueda llegar a sus causas últimas. Lo ideográfico y hermenéutico implica el análisis de la imagen simbólica (Duran Gilbert.1985). El análisis interpretativo de lo simbólico busca la interpretación del texto y las formas comunicativas de los hablantes que expresan sus representaciones con pretensión de validez.

El análisis hermenéutico comprende la fenomenología de las referencias interpretativas que se intercomunican para crear y reproducir las vivencias cotidianas y el saber cotidiano. (Rubio.1998). Por ello, al entender la estructura hermenéutica es necesario comprender la interacción comunicativa que subyace al mismo. La teoría de la acción comunicativa que integra la hermenéutica fue desarrollada por Jurgen Habermas de la escuela de Frankfurt, (Torres 2001).

Estas consideraciones, permiten explicar la forma en que los sujetos reproducen en la colectividad los elementos de su entorno, los cuales son incorporados en su acervo a través de la socialización primaria y secundaria. La condición de validez de los elementos que se socializan desde el lenguaje, está sustentada en las reproducciones colectivas que se dinamizan con base a contextos y discursos, de los diferentes subsistemas que los integran como la cultura, la ideología, folclore, educación, trabajo y religión.

Desde esta perspectiva el estudio del discurso constituye el objetivo central de la pragmática de la

comunicación hermenéutica, puesto que el discurso maneja intenciones especiales y poder de acción a nivel oral, escrito o a través de los medios de comunicación. El análisis hermenéutico del discurso se recrea en el plano de lo simbólico y de lo inteligible, en la reproducción colectiva de los símbolos, lo que facilita la comprensión del texto. En este sentido lo hermenéutico configura un análisis interpretativo de la historia que integra símbolos, significados, significantes, conocimientos, deseos y acciones de los hablantes que configuran su vida social. El hablante comunica secuencias del texto que integran microestructura y macroestructura que permiten interpretar la información que está manejando, la cual va estar cargada de procesos cognitivos morfológicos, psicológicos, sociales, culturales, lingüísticos que se amalgaman para configurar un complejo sociolingüístico y representacional para la elaboración social y discursiva de los sujetos que conforman un dispositivo funcional semántico que es interpretado, comprendido y socializado. (Eco Humberto 2001)

Teniendo en cuenta lo anterior en esta investigación, el proceso hermenéutico se aplica con el fin de analizar la fenomenología de la política de inclusión, mostrando lo evidente, lo no evidente, lo repetitivo, lo diferente, lo consensual, lo contradictorio y lo simbólico, como elementos que se reproducen colectivamente en la cotidianidad de la escuela frente a la política de inclusión.

Si se parte de que el fundamento epistemológico de cualquier modelo de investigación debe tener en cuenta tres aspectos, a saber: la relación sujeto-objeto, la disciplina en la que se enmarca dicha relación y, finalmente, la metodología que se asume al interior del modelo, se puede decir que la presente investigación se fundamenta en una relación sujeto-objeto en la cual, siendo coherentes con lo planteado (praxiología, pedagógica y pedagogía social), se considera que dicha relación (sujeto-objeto) es dialógica en tanto no existe separación entre sus componentes, observador y observación, investigador y realidad. (Miguel, 2007).

Cabe destacar, que es una investigación con enfoque cualitativo ya que requiere una profunda comprensión del comportamiento de los miembros de las comunidades educativas en torno a la política de inclusión, así como las razones que lo gobiernan, buscando explicar las causas de los diferentes aspectos de tal comportamiento. Por ello, en este trabajo se identifica, describe, comprende y resignifica una realidad escolar, en este caso la política de inclusión educativa.

Al estudiar esta realidad en el contexto inmediato (comunidad educativa) se intenta su interpretación a partir de los significados de los protagonistas como fundamento esencial en la investigación. Estas premisas de lo cualitativo, se convierten en un referente importante para el análisis de la manera en que los maestros y los directivos orientan sus prácticas.

Con respecto al método, la investigación se define como un estudio cualitativo de caso, que es un tipo de investigación orientado al análisis profundo de una realidad, que se aborda desde una perspectiva interpretativa del fenómeno. A partir del estudio cualitativo de caso se profundiza el entramado de relaciones de los microelementos, que interactúan en la dinámica del estudio, de tal forma que lo evidente, se determina como el engranaje de las reproducciones colectivas que se entretajan en la realidad y se manifiesta en el diario vivir de la escuela; lo no evidente, como el discurso tácito que no es explicitado verbalmente, pero que se manifiesta en el discurso social de la escuela como paradigma frente a la inclusión; lo repetitivo, como la respuesta que los actores repetitivos vivencian y reproducen como saber cotidiano en las acciones y en las regularizaciones; lo diferente que estaría representado por la configuración de nuevos imaginarios con respecto al proceso de inclusión; lo consensual que expresa aquello, en lo que la comunidad educativa está de acuerdo y lo contradictorio, que hace referencia a la discrepancia entre las concepciones y los hechos.

Atendiendo a algunas recomendaciones Yin (2009) y Hernández Sampieri, Mendoza y De la Mora (2009) han establecido las siguientes características para la ejecución de los estudios de caso:

- El caso debe ser significativo y de interés para un grupo, una comunidad y/o una sociedad.
- El caso es estudiado holísticamente, por lo que no debe restringirse a ciertas áreas o algunos cuantos lugares o personas.
- Se considera que el caso puede concluirse cuando se responde de manera satisfactoria al planteamiento del problema.
- El caso debe ser analizado desde diferentes perspectivas (por ejemplo, si es una organización, el abordaje debe incluir a la alta dirección o gerencia, las diferentes áreas, el sindicato y los trabajadores, los clientes y proveedores, los docentes y los estudiantes)
- El caso tiene que estar contextualizado y es necesario definir con claridad los límites entre el contexto y el caso.
- El estudio debe ser conducido con una enorme sensibilidad, ya que normalmente se trata con situaciones humanas complejas. Respeto, humildad, interés genuino y humanidad en fuertes dosis.
- Es necesario estar preparado para manejar grandes volúmenes de datos en múltiples formas.
- Antes de iniciar el estudio debe charlarse con todos los participantes, demostrarles la utilidad del mismo para ellos y para un campo científico determinado. Asegurar el anonimato es indispensable.

Estos elementos van a configurar la descripción, comprensión y construcción de sentido con respecto a la política de inclusión de niños con necesidades educativas especiales de la escuela distrital murillo.

Al llevar a cabo el abordaje investigativo de esta realidad se plantea la importancia de su interpretación, a partir de los significados de los actores sociales, como fundamento esencial a la investigación, haciendo una aproximación global de las situaciones educativas para comprender y construir un sentido acerca de los comportamientos y conocimientos, pretendiendo con los datos arrojados por los actores participantes, profundizar en el análisis de la realidad estudiada, desde la perspectiva de quienes lo viven, en este caso lo concerniente a la política de inclusión.

Como estudio el muestreo fue de tipo intencional, conformado por una muestra constituida por cinco docentes de Básica Primaria, 20 padres de familia y el personero de estudiantes de la comunidad del Colegio Distrital Murillo de Barranquilla. Se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos. Ficha de caracterización y grupo de discusión. El procedimiento se desarrolla con las siguientes acciones, focalización, sensibilización, caracterización y concepciones de la comunidad educativa los cuales se implementaron con el apoyo de talleres.

IV. RESULTADOS

A continuación, se presenta la descripción de los procesos llevados a cabo por el grupo investigador, en el que se muestran los resultados y el análisis basado en la

Focalización

Considerando los criterios de focalización resaltamos los datos de la Secretaría Distrital de Educación de la ciudad de Barranquilla, en busca del reordenamiento de la política de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en mejora de una calidad educativa continua. Se focalizo la Escuela Distrital Murillo con base en los siguientes criterios:

- Con base al informe arrojado por el boletín de la Alcaldía Distrital de Barranquilla del 2015, nos muestra que de 152 escuelas solo 38 está manejando políticas de inclusión de niños con necesidades educativas especiales.
- Es un establecimiento educativo oficial con atención a población vulnerable en desplazamiento y necesidades educativas especiales.
- Institución educativa oficial con deficiencias en su infraestructura y material didáctico para la atención de estos niños. (Ver anexo n°1. Acta de reunión con el rector)

Sensibilización

El grupo investigador en busca de la sensibilización de directivos, docentes, padres de familia y estudiante dió a conocer los beneficios de la temática de investigación y/o importancia fundamental del apoyo de cada actor para la elaboración del proyecto con el fin de que los miembros de la comunidad educativa participaran activamente frente a la realidad colectiva de la escuela ante el desarrollo humano del niño con necesidades educativas especiales. Se percibió mucha receptividad frente al proceso investigativo por parte de la comunidad educativa mostrando un interés ante la investigación a desarrollar. (ver anexo 2, Acta de consentimiento informado).

Resultado de la caracterización:

Se realiza un encuentro con el rector buscando caracterizar al Colegio Distrital Murillo (CODIMUR). En éste la rectora manifiesta que la institución empezó como escuela femenina y que actualmente funciona como una escuela mixta en el Departamento del Atlántico en el Municipio de Barranquilla cuyo representante legal es la rectora Vilma Villanueva Espinosa. Esta escuela se encuentra ubicada en la calle 45 # 4 A- 132 en la Localidad Metropolitana.

El colegio cuenta con una sede que ofrece 4 niveles educativos correspondientes a Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y la Media Académica, cuyo énfasis educativo se fundamenta en lo tecnológico, manteniendo convenios con CODETEC en los programas de Salud Ocupacional, Salud Pública y Diseño Gráfico. Es una escuela de educación formal que funciona en doble jornada, mañana y tarde. En la jornada de la mañana funciona la básica secundaria y en la jornada de la tarde la Básica Primaria, en ambas jornadas se ofrece el grado de Transición.

Distribución de la planta Docente y Directivos docentes del establecimiento				
Directivos docentes	Docentes de preescolar	Docentes de básica primaria	Docentes de básica secundaria	Docentes de media académica
2	2	7	9	Rotan

Distribución del personal administrativo y de servicios generales del establecimiento:	
Personal administrativo	Personal de servicios generales
3	3

Distribución del estudiantado del establecimiento educativo:				
Estudiantes matriculados de preescolar	Estudiantes matriculados de básica primaria	Estudiantes matriculados de básica secundaria	Estudiantes matriculados de media académica	Estudiantes matriculados con N.N.E.E
53	241	287		

Figura. Distribución del Colegio Distrital Murillo.

En cuanto a los Niños con Necesidades Educativas Especiales el Colegio Distrital Murillo CODIMUR, no tiene un censo preciso de esta población educativa.

Con relación a la Política de inclusión la rectora manifiesta que no existe ningún tipo de prueba que facilite el proceso de admisión de los niños que ingresan a la institución, por lo que es difícil tener claridad sobre cuales presentan condiciones especiales, seguidamente argumenta que no se está aplicando una verdadera política de inclusión, por no contar con las condiciones necesarias para ser una institución inclusiva; manifestando que ésta no está definida en el PEI, el cual se encuentra actualmente desactualizado, en proceso de reforma y retroalimentación; además no hay una implementación logística para la política de inclusión lo que obstaculizaría un adecuado proceso para los niños que presentan condiciones especiales.

En cuanto al recurso humano continua diciendo que aunque Los docentes son licenciados y con disposición para la atención que requiera todo niño que ingrese a la institución, no cuentan con capacitaciones que fortalezcan su aprendizaje para la atención de niños con necesidades educativas especiales, “desafortunadamente solo tenemos un docente que es educadora especial y no se cuenta con aula de apoyo para la atención de estos niños”; además no hay una adaptación de planta física para su atención, y no se cuentan con materiales de apoyo para el trabajo pedagógico que estos niños requieren, en general se aplica el método Singapur para todos los estudiantes que conforman la comunidad educativa. Continuando con la entrevista la rectora manifiesta “Los docentes frente a la política de inclusión de la escuela no están preparados, pero que dan todo de sí, para sacarlos adelante”.

Para ella la dificultad más grande a nivel de inclusión es que en la escuela no existe un proyecto que indique los pasos a seguir en la atención de estos niños, en definitiva a todos se les exige de la misma manera ya que no hay ningún criterio médico o documento en particular que respalde a un estudiante con esa condición en la institución, si bien se observa que algunos estudiantes no responden de la misma manera al nivel de exigencia que otros, se refuerzan como a los demás, se aplican el mismo sistema de evaluación y Con respecto al padre de familia de los niños con necesidades educativas especiales no reciben orientaciones específicas que fortalezcan el desarrollo humano de sus hijos.

La perspectiva que tiene la escuela para la inclusión de estos niños es lograr mejorar su bajo rendimiento haciendo consciente al docente de que en toda problemática hay una causa y que hay que atender con calidad esta población.

Resultado Concepciones de la Comunidad educativa:

En el grupo de discusión realizado con la comunidad educativa de la escuela de acuerdo a las categorías de investigación se presenta de forma clara la tabla de categorización y subcategorización, a su vez la convergencia y divergencia de la participación de los actores de la comunidad educativa del Colegio Distrital Murillo, en busca de la coherencia pragmática.

Resultados de la Implementación del taller

En la implementación del taller con proceso de formación, dirigida a la comunidad educativa se incluyó dinámicas, charla, análisis teórico de la política de inclusión, discusiones en contexto y estructuración del proceso, basándose en las tres categorías analizadas.

- Política de Inclusión
- Niños con Necesidades Educativas Especiales
- Perspectiva de la Comunidad Educativa

Al aplicar el taller con un recurso sistematizado de las categorías tratadas, facilitó el proceso de socialización con la comunidad educativa, lo cual permitió establecer conjuntamente estrategias con la finalidad de apoyar y fortalecer todos los aspectos del proceso de inclusión, Todo ello basado en la disposición a aceptar y acoger la diversidad y desempeñar una función activa en la vida de los alumnos dentro y fuera de la escuela. Este taller a los docentes, padres de familia y representante de los estudiantes quienes manifestaron disposición y motivación frente al proceso de investigación, este proceso se apoyó en el constructivismo y la teoría de la acción razonada que conllevó al análisis de las percepciones, creencias y actitudes de los participantes, lo cual llevó a determinar en el grupo investigador que evidentemente la comunidad educativa no está preparada para asumir la operacionalización de la política de inclusión.

Esto siguiendo la teoría, indica que la comunidad educativa, desde su teoría de la mente presenta resistencia indescriptible, que subestiman las posibilidades de avance educativo para los niños con necesidades educativas especiales, no los consideran iguales a los otros niños, los han categorizado como niños incapaces para alcanzar las metas de aprendizaje y esto se hace evidente porque el PEI (Proyecto Educativo Institucional) como tal no contempla este propósito educativo, sin embargo la reflexión crítica de la sensibilización llevó a colocar las bases para una mayor apertura frente a la inclusión educativa con los niños que presentan necesidades educativas especiales. Esto permitió determinar que desde el nivel académico y administrativo se revise y actualice el Proyecto Educativo Institucional a fin de abordar la definición de los recursos, materiales, logísticos y humanos para la admisión de estudiantes con NEE a los que pueda brindarles una educación de calidad.

De igual forma se sugiere que la cantidad de estudiantes regulares en el aula donde se atiendan niños con necesidades especiales debe reducirse para lograr una calidad educativa. En cuanto a lo curricular, expresan la importancia de flexibilizar el currículo para que pueda manejar un enfoque diferencial que conduce a satisfacer las necesidades de aprendizaje de la población con discapacidad. Por otra parte, los padres de familia, sugieren realizar jornadas de sensibilización frente a la discapacidad, así como prepararlos pedagógicamente para que desarrollen en sus hogares las estrategias de fortalecimiento para el aprendizaje de sus hijos en casa.

Se sugiere de igual forma que los docentes requieran jornadas que les permitan flexibilizar su labor pedagógica y evaluativa para el trabajo pedagógico de los niños con necesidades y sin necesidades educativas especiales. Así como realizar jornadas de sensibilización dentro y fuera del aula dirigida a todos los niños en el despliegue y conocimiento de los deberes y derechos de todos frente a la educación inclusiva. Adicionalmente consideran que es fundamental mejorar la infraestructura de la institución que permita la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad motora.

V. CONCLUSIÓN

Con base a los objetivos planteados en la investigación y la discusión de los resultados puede concluirse lo siguiente: Las instituciones educativas, tienen la obligación de incorporar planes y proyecto que contemplen la inclusión e integración de las personas discapacitadas, sin embargo, el problema está en la falta de conocimiento, en la resistencia al cambio y en la poca sensibilidad frente a la persona del niño con Necesidades Educativas Especiales, que no es percibido con los mismos derechos que los niños con un desarrollo regular.

La institución investigada no posee una definición y aplicación concreta de la política de inclusión debido a resistencias paradigmáticas propias de la comunidad educativa, anclada en su saber cotidiano y su

discurso social que han subestimado la adopción de esta política, de tal forma que no se contempla ni en el Proyecto Educativo Institucional ni en la planeación anual de la institución.

Caracterizando el proceso investigado puede determinarse que tanto la directiva como los docentes perciben que Los niños, que la escuela ha incluido con necesidades educativas especiales reciben el mismo tratamiento que los niños regulares. Sin embargo, no existe un programa de evaluación para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, ni un programa para los docentes, ni implementación de recursos y materiales, ni mucho menos planeación financiera para la contratación de personal de apoyo.

Los agentes educativos perciben así mismo que los niños regulares y especiales son tratados de la misma forma, pues no se discrimina a ningún niño. Los estudiantes no tienen un concepto claro con respecto a lo que es un niño con Necesidades Educativas Especiales y el tipo de maestra que necesita.

El niño con Necesidades Educativas Especiales no es un incapaz, ni un inepto, es un niño que presenta un cerebro atípico y por tanto, el conocimiento de los desarrollos alcanzados desde las neurociencias, va a permitir comprender con mayor amplitud de pensamiento las necesidades educativas de esta población. El niño con Necesidades Educativas Especiales tiene sentimientos y percibe el rechazo de las personas, por lo cual el ente educativo no puede perpetuar este rechazo. El problema se agudiza, porque Los docentes no han recibido capacitaciones para la atención pedagógica de niños con necesidades educativas especiales. Aunque la escuela cuenta con Docentes profesionales para atender la educación regular de los niños, ninguno se encuentra capacitado para la atención educativa de los niños especiales; La institución tiene una educadora especial pero no se cuenta con aulas de apoyo para atender niños con necesidades educativas especiales.

La priorización de los procesos críticos analizados por la comunidad educativa determina que los grados académicos, que integran niños con Necesidades Educativas Especiales no tienen docentes adicionales. La perspectiva de la escuela frente a los Niños con Necesidades Educativas Especiales requiere superar de las barreras de aprendizaje, por lo cual la labor del docente está en implementar las estrategias para que los niños con necesidades educativas especiales puedan educarse. Dentro de la escuela distrital Murillo no se han desarrollado programas académicos dentro del Proyecto Educativo Institucional que favorezcan la política de inclusión. La escuela no posee la infraestructura física, ni logística, ni didáctica para el funcionamiento de una política de inclusión, La planta física no está adaptada para la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. La escuela no posee adaptaciones curriculares para implementar procesos de aprendizaje para niños y niñas con necesidades educativas especiales.

De igual forma se prioriza que las intervenciones metodológicas no están implementadas para el manejo pedagógico de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. La escuela carece de un proyecto específico que oriente la inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NNEE). Los padres de familia consideran importante que la escuela adopte políticas de inclusión para NNEE con el fin de darles una oportunidad para educarse puesto que los docentes tengan los medios para fortalecer el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales. Los niños especiales que se están interviniendo llevan un acompañamiento especial, sin embargo, la escuela no tiene la implementación para atender niños con NEE. Los padres de familia no poseen claridad acerca del concepto de inclusión educativa, por tanto, sus consideraciones están fuera de contexto.

Esto indica que es necesario seguir implementando encuentros participativos con la comunidad educativa que conlleven a la construcción conjunta de planes de desarrollo para la inclusión que favorezcan el desarrollo humano de los niños con necesidades educativas especiales y aporten el valor agregado, el

conocimiento y la experticia en estos tópicos por parte de los docentes. Sin embargo, lo esencial es apuntar al cambio paradigmático y al quebrantamiento de las resistencias indescriptibles, pues sin este proceso toda implementación de la inclusión resulta perturbador y tardío afectando el desarrollo humano de estos niños.

VI. REFERENCIAS

1. Aednee. (2011). Formación para la educación inclusiva: Retos y oportunidades. Odense, Dinamarca: Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.
2. Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Universidad de Manchester. Inglaterra.
3. Almonte, C y Montt, C. (2011). Psicología de la infancia y la adolescencia. Buenos Aires: Mediterráneo.
4. Alvarez Gayou, JL. (2005). Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós
5. Ávila Babativa, MA, Martínez Murcia, AC. (2013). Narrativas de las y los docentes sobre inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural IDIC. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
6. Avramidis, E, Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión. Entre dos mundos. Once. 25.
7. Bizquerra, Alzina, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Mirada.
8. Calderon, I & Habegger, S. (2012). Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente. Málaga: Octaedro.
9. Chiner Sanz, E. (2014). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante. Departamento de Psicología de la Salud. Alicante, España.
10. Constitución Política de Colombia 1991. Art: 13, 16, 25, 37, 44, 54, 67, 68, 70.
11. Cruz, R., Córdoba, V., Arboleda, C. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. Revista Nacional de Psicología. 8 (10). Universidad Cooperativa de Colombia.
12. Cuestas, C. (2006). Discutir sentidos. Buenos Aires: Libros del zorzal.
13. Díaz Haydar, O, Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa en los docentes de Soledad, Atlántico, Colombia 2008. Revista del Instituto de Estudios en educación. Universidad del Norte. (12).
14. Echeita, G., Parrilla, A y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. Revista Ruedes. Revista universitaria de educación especial. 1 (1). 35-53 p.
15. Echeita, G., Verdugo, MA. (2009). La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo. CIDE. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
16. Eco, H. (2000). Los límites de la interpretación. Milán: Gruppo EditorialeFabbri.
17. Escudero, JM. (2011). Educación exclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación. 55.

85-105 p.

18. Fernández N., L. (2006). Como analizar datos cualitativos. Barcelona. Universidad de Barcelona.
19. Ferrante, C & Ferreira, M. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectoria social: Dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología Experimental*. (8) 403-428 p.
20. Furtado Monteiro, A. (2016). Políticas y prácticas de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza básica: caso Cabo Verde. Universidad de Extremadura. España.
21. García Canclini, N. (1995). Culturas híbridas. Bogotá: Magisterio.
22. Hernandez Sampieri R. (2005). Metodología de la Investigación. Bogota, Mc Graw-Hill.
23. Karmiloff Smith, A. (2005). El Desarrollo Tomado en Serio, Mas allá de la Modularización. Barcelona, Gedisa.
24. Lofland, J. (1971). Analyzing social setting. A guide to qualitative observation and analysis. Belmont: Wadsworth.
25. Mardones, J. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. Bilbao: Antrhopos.
26. Martínez, B (2001). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad; en el cambio de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 25 (1). 105-184 p.
27. McNamee, S & Hosking, DM. (2012). Research and social change. A relational constructionist approach. New York: Routledge.
28. Medina Rodríguez, Iblin. Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Universidad de Tolima, Tolima.
29. M.M.M. (2012). La inclusión de niños y niñas con trastornos del espectro autista en las escuelas de la ciudad de México. Tesis de la Universidad de Manchester, Manchester. 5to premio UNICEF. Los derechos de la niñez y la adolescencia en México.
30. Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones del proceso de inclusión. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
31. Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Universidad de Guadalajara. México. Athenea Digital. Núm. 2.
32. Moreira, M & Pineda, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. Costa Rica.
33. Moreno Lozano, A. (2013). Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria, general, indígena y especial. Un análisis del discurso. Universidad del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto Hidalgo, México.
34. Murillo, FJ., Krichesky, G., Castro, AM. Y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. 4 (1). 169-186 p.
35. Oliveira Boguea, MA. (2012). Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del estado de Maranhao: Políticas y prácticas. Universidad de Alcalá. Alcalá, España.
36. Osorio Galindo, F. (2013). De la integración a la inclusión. Procesos curriculares para la atención de niños con necesidades educativas especiales NEE. Universidad de Córdoba. Montería.
37. Paredes, X. (2011). Efecto de un programa psicoeducativa en la actitud del docente hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Universidad de Urdaneta. Venezuela.

38. Puig Rovira, JM., Doménech, I., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Grao
39. Reyes, L. (2007). *La teoría de la acción razonada: Implicaciones para el estudio de las actitudes*. Universidad pedagógica de Durango. *Investigación Educativa*. Número 7.
40. Rivas, P. (2006). *Educere*. Recuperado en Abril de 2010 de *Educere* en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1316.
41. Rojas Sánchez, A. (2013). *Inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira*. Universidad de San Buenaventura, Palmira.
42. Rosero Ortiz, D. y Jaramillo, AM. (2012). *Proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1º, 2º y 3º de primaria en la Institución educativa Villa Santana del Municipio de Pereira*. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.
43. Rosselli, M, Matute, E y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del Desarrollo Infantil*. México: Manual Moderno.
44. Serrano, C. & Camargo, Diana. (2011). *Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación*. Universidad industrial de Santander. Bucaramanga.
45. Silva Rivero, V. (2013). *Motivación y resistencia al cambio de los docentes, hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en escuelas de la educación primaria. (Postgrado en Investigación)*. Universidad Rafael Urdaneta, Venezuela.
46. Simón, C et al. (2008). *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
47. Skliar, C & Tellez, M. (2008). *Conmover la Educación*. Buenos Aires: Noveduc. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
48. Skliar, C. (2010). *De la razón jurídica hacia una ética peculiar: a propósito del informe mundial sobre el derecho*. *Política y Sociedad*. 47(1). 153-164 p.
49. Soto Builes, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión*. Universidad Autónoma de Manizales. Manizales.
50. Tenorio, S. (2011). *Formación inicial docente y necesidades especiales*. *Estud. Pedagóg.* 37 (2). 249-265 p.
51. Torres C, E. (2001). *El concepto de la competencia*. Bogotá: Alejandría.
52. UNESCO. (2000). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la conferencia 48 internacional*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/>
53. Unicef. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos*. Junio de 2014. Buenos Aires.
54. Van Dijk, T. (2001). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. Barcelona: Atenea digital.
55. Vega Godoy, A. (2009). *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. *Estud. Pedagóg.* 35 (2). 189-202 p.
56. Velázquez Barragán, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Universidad de Salamanca. Salamanca. España.
57. Villareal Bontes, X. (2010). *Integración de niños con necesidades educativas especiales en el nivel preescolar*. Universidad de Magallanes. Punta Arenas, Chile.
58. Winter, E & O'Raw, P. (2010). *Literature Review of the principles and practices relating to inclusive*

education for children with special educational needs. Trim: NCSE.