

**Política de Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales: Caso Colegio  
Distrital Murillo de Barranquilla**

**Sonia Patricia Carrillo Castro**

**Nadis Meza Restrepo**

**Universidad De La Costa CUC**

**Facultad De Humanidades**

**Maestría en Educación**

**Barranquilla**

**2017**

**Política de Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales: Caso Colegio  
Distrital Murillo de Barranquilla**

**Sonia Patricia Carrillo Castro**

**Nadis Meza Restrepo**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Magister en Educación**

**Asesora:**

**Samara Cecilia Romero Caballero**

**Universidad De La Costa CUC**

**Facultad De Humanidades**

**Maestría En Educación**

**Barranquilla**

**2017**

# **POLÍTICA DE INCLUSIÓN DE NIÑOS**

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Barranquilla 2017**

*Agradecimientos*

*A Dios por su gran amor, por ser nuestra guía y darnos la fortaleza en los momentos difíciles de nuestra vida.*

*A nuestra asesora Samara Romero la primera en clarificar las pautas, y dar las instrucciones necesarias para la realización de este trabajo investigativo.*

*A la Comunidad Educativa (Directivos, Docentes, Padres de familia y Estudiantes) de la Institución Educativa Distrital Murillo por su colaboración en este proyecto.*

*A nuestra familia por la confianza, apoyo y colaboración en los diferentes procesos que hemos Tenido que afrontar para salir adelante en este proyecto.*

*A nuestros compañeros de estudio y trabajo quienes aportaron y colaboraron en cada situación para el fortalecimiento de nuestra formación.*

***Sonia Carrillo Castro y Nadis Meza Restrepo***

*Dedicatoria*

*A Dios por darme la oportunidad de vivir esta experiencia y lograr culminar este proceso educativo.*

*Ala memoria de mi padre Fernando Carrillo, de quien conservo los mejores recuerdos y enseñanzas.*

*Ami madre Olga Castro, modelo a seguir como excelente Docente y de quien he aprendido las mejores lecciones de vida.*

*A mi hijo Hugo Fernando que cada día me enseña su gran fortaleza para enfrentar la vida y que con su discapacidad (Síndrome de Down) me ha motivado para realizar este trabajo.*

*A mi hija Mariana que, a pesar de su corta edad, ha mostrado comprensión y paciencia ante las largas jornadas de este trabajo de investigación.*

***Sonia Carrillo Castro***

**Dedicatoria**

*A Dios por ser mi padre celestial y guía para continuar.*

*A mi esposo Jamilton que con su colaboración apoya mi bella labor.*

*A mis hijos Hamilton y Joel quienes han sido mis inspiraciones para continuar en esta bella  
Vocación*

*A mis padres, hermanos y compañeros de trabajo con gratitud por el amor y el estímulo de que  
he sido objeto para la realización de mi carrera profesional.*

**Nadis Meza Restrepo**

**Contenido**

	<b>Pág.</b>
introducción .....	15
1. planteamiento del problema.....	17
1.1. descripción del problema .....	17
1.2. formulación del problema .....	26
2. objetivos .....	27
2.1 objetivo general.....	27
2.2 objetivos específicos .....	27
3. justificación.....	28
4. referentes teóricos .....	32
4.1 marco legal de la investigación.....	32
4.2 estado del arte .....	37
4.3 fundamentación teórica.....	54
5. metodología.....	72
5.1. población y muestra .....	77
5.1.1 técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	78
5.1.2 procedimiento .....	82
6. resultados .....	85
6.1. focalización .....	85
6.2. sensibilización.....	85
6.3. resultado de la caracterización: .....	86
6.4. resultado concepciones de la comunidad educativa: .....	89
6.5 resultados de la implementación del taller .....	96
7. discusión .....	99
recomendaciones.....	114
referencias bibliográficas .....	117

**pág.**

Anexos .....	124
Anexo No. 1. Acta de reunion con el rector .....	124
Anexo N°2. Acta de consentimiento informado rector.....	125
Anexo N° 3. Ficha de caracterización .....	128
AnexoNo 4. Consentimiento informado – grupo de discusión.....	133
Anexo No. 5. Lista de asistencia de la comunidad educativa - grupo de discusion .....	136
Anexo No.6. Cuestionario Semantica De Grabacion.....	138
Anexo No. 7. Acta de consentimiento - Taller de formacion .....	145
Anexo No. 8. lista de asistencia de la comunidad educativa - taller de formación .....	146



### 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 puesto que a nivel de la Rectoría de la Institución no se han implementado los procesos y procedimientos desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para orientar la aplicación de la política de inclusión.

Los estamentos educativos presentan en sus racionalidades convergencias y divergencias que permiten comprender la dinámica de la política de inclusión en la institución investigada.

***Palabras clave:*** *Políticas de Inclusión, Niños Con Necesidades Educativas Especiales y Perspectivas de la Comunidad Educativa.*

### **Abstract**

This research was defined as a qualitative case study and aims to describe, understand and construct a sense about the dynamics of the policy of inclusion of Children with Special Educational Needs in the Primary Basic of District School Murillo. It was based on the theoretical references of social constructionism, the theory of reasoned action, the modularization theory of Annette Karmiloff Smith and the human development approaches of Almonte and Montt. Methodologically, two techniques were developed for data collection: a Characterization and a Discussion Group, which were applied to managers, teachers, parents and students.

The results indicate that the policy of inclusion in the Educational Institution cited is not part of the representational and reproductive collection of the educational community since at the level of the Rectory of the Institution the processes and procedures have not been implemented from the Institutional Educational Project (PEI ), to guide the implementation of the inclusion policy.

The educational establishments present in their rationalities convergences and divergences that allow to understand the dynamics of the policy of inclusion in the investigated institution.

*Key words: Inclusion Policies, Children with Special Educational Needs and Perspectives of the Educational Community.*

### Glosario De Términos

- **Educación Inclusiva:** Es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT (Educación Para Todos), como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (Unesco 2000)
- **Política de inclusión:** hace referencia al marco legal determinado desde la Constitución Política de Colombia, la ley 115, la ley 1618, que establecen la puesta en marcha de procesos y procedimientos encaminados a la cobertura educativa, en las escuelas y colegios, de niños y niñas con discapacidad.
- **Necesidades educativas especiales:** hacen referencia a la discapacidad que puede tener un niño que puede ser de tipo cognitivo, sensorial, físico y/o socio afectivo, que requiere de modificaciones a nivel del Proyecto Educativo Institucional para la atención educativa.
- **Perspectiva:** Sistema de creencias y percepciones que se articulan con base a un determinado fenómeno o situación social, que pueden tener un carácter resistente al cambio, por lo cual puede entorpecer o favorecer un proceso.
- **Construcción Social de la Realidad:** Constituye el mundo de la vida cotidiana constituido por las objetivaciones de los procesos subjetivos por medio de las cuales se construye el mundo subjetivo del sentido común (Berger y Luckman. 2003)

- **Discurso Social:** Estructura cognitiva integrada por elementos observables y no observables, verbales y no verbales que se entretajan en la interacción social y conforman un discurso. (Cynthia Meersohn. 2005)
- **Elementos Sociolingüísticos:** Son los que potencializan la conformación de estructural socio morales, que pueden dar lugar a transformaciones paradigmáticos, o en su defecto a resistencias indescriptibles, (Hockeimer, 1992) que impiden el avance de las ideas y por ende de los procesos educativos.
- **Grupo Focal:** Se puede definir esta herramienta cualitativa como una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinado. (Krueger, 1991 y Suárez, 2005).

**Lista De Tabla**

Tabla N°1: Instituciones Educativas Distritales del Municipio de Barranquilla que Manejan Política de Inclusión.....	23
Tabla 2: Distribución de la planta Docente y Directivos docentes del establecimiento...	87
Tabla 3: Distribución del personal administrativo y de servicios generales del establecimiento.....	87
Tabla 4: Distribución del estudiantado del establecimiento educativo.....	87
Tabla 5: Matriz de Categorías y Subcategorías del Estudio de Caso.....	90
Tabla 6: Categorización y Subcategorización .....	91

**Lista de figuras**

Figura N° 1. Sinopsis del Marco teórico: Política de Inclusión de Niños con  
Necesidades Educativas Especiales: Caso Colegio Distrital Murillo  
de Barranquilla ..... 71

## Introducción

El presente trabajo constituye un estudio cualitativo de caso que se orienta a la descripción, comprensión y construcción de sentidos con respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio distrital. A nivel de los fundamentos teóricos la investigación se apoyó en la teoría del desarrollo, la teoría de la acción razonada y los enfoques del construccionismo social.

Para su abordaje fue necesario establecer una coherencia paradigmática entre la teoría de la acción comunicativa que constituye la base para la interpretación simbólica del estudio de caso, a fin de llevar a cabo la interpretación del discurso social y de la construcción social de la realidad de los actores educativos participantes. Puesto que el simbolismo que integra el discurso social permitió determinar los microelementos de las creencias sociales, y de las reproducciones colectivas para comprender los mecanismos de codificación que han sido regulados socialmente, porque las personas estructuran una construcción social de la realidad que plantea una construcción de sentido frente a los diferentes fenómenos que conllevan a mantener la resistencia paradigmática, direccionando todo lo anterior hacia la política de inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Debe entenderse que la política de inclusión está regulada y ratificada por la Ley 1618 como norma de cumplimiento determinada por el boletín del Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia donde se coloca un rango de cobertura y calidad educativa para todas las personas que presenten discapacidad en el territorio colombiano siendo el año 2020 la fecha límite de cumplimiento para la cobertura educativa establecida para la inclusión de personas con necesidades educativas especiales. La política de inclusión es un deber dentro de un marco

jurídico legal, sin embargo, la investigación logra establecer que la escuela no está preparada para dinamizar la política de inclusión en la escuela.

A partir del estudio de caso se considera pertinente comprender lo evidente, lo no evidente, lo repetitivo, lo diferente, lo consensual y lo contradictorio del fenómeno del estudio con la comunidad educativa que aportó las representaciones simbólicas y las reproducciones colectivas en torno a la política de inclusión. Los resultados de la investigación demostraron la prevalencia de la ideología excluyente frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. Esto indica que aún persiste la resistencia paradigmática como una realidad que exige construir los mecanismos pertinentes y técnicamente suficientes para lograr la participación de toda la comunidad educativa en función de alcanzar la inclusión e integración de los niños con necesidades educativas especiales.



## 1. Planteamiento Del Problema

### 1.1.Descripción Del Problema

La atención educativa a las personas que presentan alguna discapacidad y/o deficiencia funcional en su desarrollo ha sido uno de los grandes retos de los sistemas educativos regulares de las naciones en función de la creación de programas y estrategias que favorezcan la inclusión y la integración de niños y niñas con necesidades especiales.

De hecho, las investigaciones llevadas a cabo a nivel internacional, nacional y local (Unesco.2008), apuntan a determinar que el problema básico está en la forma en que se percibe al niño y niña con necesidades especiales, puesto que alrededor de esta percepción se manejan representaciones simbólicas y reproducciones colectivas, con respecto a los procesos pedagógicos que deben ser impartidos así como los recursos, la infraestructura física y logística y el recurso humano, que se requiere para mediatizar el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas.

Esto ha dado lugar, a la persistencia de un paradigma de no inclusión que impide manejar una postura holística y abierta a la transformación de los procesos educativos y al cambio representacional, frente a la condición del niño y de la niña con necesidades especiales, aspecto que ha sido estudiado, desde el orden internacional por la investigadora Esther Chiner Sanz (2014), quien abordó el estudio de las percepciones y actitudes del profesorado, hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, para su estudio, definió indicadores, como el uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.

Ante esta problemática, los países de América Latina bajo la asesoría de organismos como la CEPAL han llevado a cabo reformas legales relativas al carácter educativo. Sin embargo, los

factores de exclusión aún persisten, por lo cual debe seguir discutiéndose el estatuto de una educación que responda a cobertura, equidad y calidad, puesto que es necesario que, desde la educación, se construyan las plataformas para los cambios sociales inclusivos que eliminan las fronteras de la desigualdad y pueda constituirse el papel de una educación verdaderamente inclusiva.

Esta preocupación es el sentir de muchos países por lo cual la UNESCO (2010) ha planteado para las naciones una educación para todos con igualdad, sustentada en un principio de universalidad de los niveles educativos, en especial de la básica primaria, puesto que los datos que se registran en cuanto a la realidad socioeducativa están relacionados con la exclusión de los colectivos más vulnerables, especialmente los refugiados y los grupos humanos que viven en extrema pobreza, al respecto debe anotarse que uno de los indicadores que clasifica la pobreza en los países está relacionado con la ausencia de políticas de cobertura y equidad educativa para las poblaciones que las integran (CEPAL, 2015).

La comisión económica para América Latina y el Caribe CEPAL, es justamente el organismo que ha posicionado la educación como el sistema social, sobre el cual debe cifrarse el desarrollo humano, social, sostenible y económico de los países latinoamericanos.

Organismos como la UNICEF han planteado que, tanto en Colombia como en otros países del mundo, las cifras exactas de personas con discapacidad se desconocen, pero los estimativos indican que, a nivel mundial, alrededor de 500 a 650 millones de personas viven en condición de discapacidad física, mental y sensorial. Unicef (2013).

El Censo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia de 2005 establece que de 392.084 menores de 18 años padecen discapacidad, de los cuales 270,593 asisten a la escuela regular y 119.831, no están asistiendo. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional de

Colombia, establece que la política de regulación educativa del gobierno, da prioridad a las discapacidades, se estima que para el año 2020 la gestión escolar garantice la política de inclusión para los estudiantes que presentan discapacidades.

Igualmente, la Organización Mundial de Salud (2012) ha indicado que aproximadamente un 10% de la población colombiana es discapacitada y según datos arrojados por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas) durante el último Censo realizado en el año 2005, se calcula que alrededor de un 6,45% de la población censada colombiana es discapacitada lo que corresponde para el año citado a una cifra de 2.645.000 colombianos.

La concepción que se tiene del estudiante con necesidades especiales y en los problemas evaluativos, con respecto al qué y cómo se debe evaluar. De igual forma, las problemáticas están relacionadas con la actitud y el rol de los docentes para asumir su papel de educadores frente a los niños con necesidades humanas, así como por las percepciones que se han constituido desde el saber colectivo de la condición de niño especial.

Desde la constitución política de Colombia, se han definido artículos que determinan la aplicación de políticas de prevención, rehabilitación e integración social para los disminuidos, físicos, sensoriales y psíquicos; a quienes se les prestará atención especializada que requieren.

De igual forma la Ley 115 de 1994 (Ley general de Educación) en sus artículos 45, 46, 47, 48 y 49, establece la integración de personas con desigualdad al sistema educativo, otras leyes como la ley 324 de 1996, 361 de 1996-1997, la ley 582 de 2000, la ley 715 de 2001 y la ley 098 de 2006 promulgan la disposición de espacios de formación para las personas con discapacidad en los diferentes espacios educativos; y los Decretos 1860 de 1994, 2082 de 1996, 224 de 1997, 2565 de 2003, 1598 de 2005, 366 de 2009, reglamentan la organización de los servicios

educativos de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales.

Sin embargo, a pesar que estas leyes y decretos, que se han definido en función de la integración de los niños con necesidades especiales, en la educación regular, las resistencias frente al abordaje de esta población especial, persiste puesto que la comunidad educativa parece experimentar resistencias indescriptibles (concepto de la teoría crítico social escuela de Frankfurt), que retrasan el proceso de inclusión de estos niños al ámbito regular de la educación.

Puede expresarse que la percepción que se tiene de la condición de niño especial. En este sentido, es evidente que los procesos de inclusión siguen presentando prácticas sociales y educativas exclusivas, debido a las resistencias paradigmáticas de escuelas ancladas en modelos tradicionales que mantienen resistencias frente a un cambio de enfoque socioeducativo y pedagógico, que afecta la construcción social de la realidad de la integración educativa del niño especial en las escuelas regulares, afectando especialmente la percepción de la comunidad educativa frente al fenómeno de la integración e inclusión.

Con respecto a la ruptura paradigmática, los autores Ferrante y Ferreira, (2008) expresan que:

*“El problema de la integración de las personas con discapacidad está determinado por la definición impuesta que caracteriza su identidad, proceso que está articulado, por el discurso social de los grupos educativos. Por lo cual la problemática se articula especialmente en torno a la percepción que se tiene del niño o la niña con necesidades especiales y por tanto frente a la inclusión dentro del ámbito educativo regular”.*

Por lo cual existe una articulación ante la problemática de los grupos educativos dada la percepción que se tiene del niño con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo de la inclusión.

Al respecto, Sánchez (2008) manifiesta que:

*“La percepción social, como fenómeno complejo debe comprenderse desde el fundamento de las categorías sociales y de los significados que se atribuyen al fenómeno, que están fijados especialmente a una problemática de clasificación y de tipificación, que la comunidad educativa y la sociedad han construido frente a los niños con necesidades especiales, es que los ha colocado en un nivel de excluidos sociales, de ahí las resistencias frente al cumplimiento de la ley”.*

De igual forma se presentan los problemas de orden curricular y pedagógico para su abordaje puesto que la inclusión requiere que los entes educativos desde su proyecto educativo institucional construyan currículos flexibles con un componente pedagógico y evaluativo más centrado en lo cualitativo que en lo cuantitativo, por lo cual se requiere dismantelar la evaluación de su ámbito de poder para hacerla flexible y transformadora, a fin de que logre atender las calidades del desarrollo humano de los niños con estas características especiales y se logre mediatizar el desarrollo humano integral de los mismos.

En este orden de ideas, las escuelas cuentan con la herramienta fundamental para hacer posible las transformaciones educativas que conlleven a la construcción de una educación con cobertura, equidad e igualdad para los niños con necesidades especiales, esta herramienta está representada por el PEI (Proyecto Educativo Institucional). Por lo cual será la misma escuela la

que establezca la ruptura con los paradigmas ancestrales, que son los que conflictualizan el ejercicio eficiente y de calidad de la integración del niño con necesidades especiales.

El pronunciamiento de organismos como la UNESCO (2008) está orientado especialmente al cambio paradigmático de la educación para que sean sus actores sociales los que reflexionen críticamente sobre su ser, su saber y su quehacer, que considere la condición humana de todas las personas, a fin de que el sistema educativo no constituya el impedimento crucial para el desarrollo humano y educativos de los niños y niñas con necesidades especiales.

Pero a pesar de lo anterior, el impulso para la educación inclusiva aun experimenta resistencia y las críticas frente al sistema educativo han sido expuestas desde hace algunas décadas por diferentes escenarios como la conferencia mundial acerca de Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad que se celebró en España en 1994 con la participación de 300 personas que representaron a 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales que se reunieron con el objeto de evaluar los cambios fundamentales requeridos para la puesta en marcha de una educación inclusiva, donde el eje central este representado por las necesidades educativas especiales.

Lo que se pretende es alcanzar desde el orden legal una cobertura real de todos los niños por parte del sistema educativo y se hayan superado los paradigmas discriminatorios y así todos los niños y niñas puedan ser acogidos sin perjuicio de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, relativas a las discapacidades, a la condición de niños excepcionales u otras relativas a la deprivación cultural, diferencias étnicas, inestabilidad social, pobreza extrema y diferencias socioculturales.

Para el caso específico del distrito de Barranquilla, la Secretaria de Educación Distrital ha seguido los lineamientos estatales, que indican, que las entidades educativas, sean estos de

carácter privado o estatal, brinden a las personas con discapacidad, la oportunidad de educarse y de desplegar sus habilidades y destrezas para el aprendizaje, como actores sociales válidos.

Las entidades educativas deberán ejercer mayor control sobre las instituciones para darle cumplimiento legal a la implementación de las condiciones logísticas, técnicas y de recurso humano que le den cobertura a la integración e inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales, aspecto que las escuelas deben contemplar a nivel de la estructura y actualización de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Puede expresarse de acuerdo a los datos de secretaria distrital de educación que están funcionando actualmente 152 escuelas en la ciudad de Barranquilla hasta el año 2015, de las cuales solo 38 escuelas están manejando política de inclusión según el boletín de la alcaldía distrital de Barranquilla. (2015).

Lo anterior equivale a decir que, de 152 escuelas en la ciudad de Barranquilla, Distrito Especial y Portuario, solo el 25% aplican política de inclusión.

Tabla 1.

*Instituciones educativas distritales que manejan política de inclusión.*

---

**No. INSTITUCION EDUCATIVA**

---

- 1 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL FUNDACION PIES DESCALZOS
- 2 INST. EDUC. DIST. SAN SALVADOR
- 3 INST. EDUC. DIST. LAS FLORES
- 4 COLEGIO DISTRITAL SANTA MAGDALENA SOFIA
- 5 COLEGIO DISTRITAL SAN VICENTE DE PAUL

- 6 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL DEL DESARROLLO HUMANO Y CULTURAL DEL CARIBE
- 7 INST. EDUC. DIST. PESTALOZZI
- 8 ESCUELA NORMAL SUPERIOR LA HACIENDA
- 9 INSTITUTO TECNICO NACIONAL DE COMERCIO
- 10 ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA
- 11 COLEGIO MAYOR DE BARRANQUILLA Y DEL CARIBE
- 12 INSTITUCION EDUCATIVA SALVADOR ENTREGAS
- 13 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL SALVADOR SUAREZ SUAREZ
- 14 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL LA MERCED
- 15 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL KARL PARRISH
- 16 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL BETZABE ESPINOZAL
- 17 INST. EDUC. DIST. PARA EL DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO
- 18 INST. EDUC. DIST. MANUEL ZAPATA OLIVELLA
- 19 COLEGIO DISTRITAL OLAYA
- 20 COLEGIO DISTRITAL HOGAR MARIANO
- 21 CENTRO DE EDUCACION BASICA Y MEDIA NO 176
- 22 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL NIÑO JESUS
- 23 INST. EDUC. DIST. JAVIER SANCHEZ
- 24 INST. EDUC. DIST. CARLOS MEISEL
- 25 INST. EDUC. DIST. PARA EL DESARROLLO HUMANO MARIA CANO
- 26 INST. EDUC. DIST. MARCO FIDEL SUAREZ
- 27 NUEVO COLEGIO DEL BARRIO MONTES
- 28 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL LA UNION
- 29 COLEGIO TEC. DIST. DE REBOLO
- 30 COL DISTRITAL ALFONSO LOPEZ
- 31 INSTITUCION EDUCACION DISTRITAL DE LAS NIEVES
- 32 INST. EDUC. DIST. LUZ DEL CARIBE
- 33 INST. EDUC. DIST. LA PRESENTACION
- 34 INST. EDUC. DIST. LA MAGDALENA



**35** INST. EDUC. DIST. DEL CARIBE (ANT. C.E.B. # 122)

**36** NUEVO COLEGIO TECNICO DEL SANTUARIO

**37** INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL CIUDADELA ESTUDIANTIL

**38** INST. EDUC. DIST. SIMON BOLIVAR

---

*Nota. Katherine Morales, Secretaria de Educación, Cobertura, Distrito de Barranquilla.*

Puede determinarse frente a la información presentada registrada en la tabla anterior que solo el 25 % de las escuelas distritales están recibiendo niños con necesidades educativas especiales, lo cual indica que hay un 75 % de las escuelas que no registra la práctica educativa correspondiente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Para el caso específico del Colegio Distrital Murillo, se determina que la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales, presenta algunas limitaciones.

Para los docentes es preocupante que el número de niños sea excesivo, puesto que representa una carga que se superpone a las actividades regulares pedagógicas, por otra parte, se siguen utilizando estrategias tradicionales, por lo cual la escuela requiere una mayor preparación para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

En cuanto al Colegio Distrital Murillo, objeto del presente estudio, es una institución de educación formal, que ofrece los grados desde el nivel de transición hasta el undécimo grado. Es menester de esta investigación, profundizar en estos elementos, a fin de que puedan proponerse alternativas que favorezcan este proceso de inclusión y que, a su vez, pueda extenderse, a otras escuelas.

Frente a esta realidad, es necesario anotar que el sistema educativo de la mano con sus actores sociales deberá darse a la tarea de definir y aplicar los mecanismos, recursos y acciones

educativas para darle curso al cumplimiento de la ley a fin de que la escuela se concientice frente a la condición humana de los niños y niñas con necesidades educativas especiales y que reciban el apoyo educativo con cobertura y calidad.

### **1.2. Formulación Del Problema**

¿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 educativa en la Institución investigada, en torno a la inclusión de niños con Necesidades educativas especiales?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo General**

Comprender la dinámica de la política de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la básica primaria del Colegio Distrital Murillo, desde la óptica de la Comunidad educativa

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Describir el proceso de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el Colegio Distrital Murillo de Barranquilla.
- Identificar los elementos que afecten la política de inclusión y la forma como se dinamiza en la escuela investigada
- Develar las convergencias y divergencias que pueden existir entre las racionalidades de los actores seleccionados de la comunidad educativa en la Institución investigada, con relación a la política de inclusión

### 3. Justificación

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales constituye un proceso determinado por las leyes educativas colombianas e internacionales, teniendo en cuenta que estos como ciudadanos del mundo, poseen los mismos derechos, y la educación como parte del sistema social debe brindarles la oportunidad de recibir una educación digna y de calidad que favorezca su desarrollo integral humano, aspecto que está justificado legalmente, en las leyes colombianas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

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 como ciudadanos también poseen las capacidades y potencialidades de aprendizaje para cambiar, transformarse y modificar sus estructuras cognitivas, aspecto que ha sido respaldado por las neurociencias bajo el concepto de plasticidad cerebral. (Ardila, 2010). Por ello, es importante la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

Frente a esta realidad científica y social, los actores educativos deberán establecer los mecanismos de reflexión crítica frente a la ley a fin de cumplirla. Esto indica que la tarea está en función de rediseñar el currículo, de implementar los procesos pedagógicos, didácticos y disponer del recurso humano para cumplir con la ley, pero son las resistencias paradigmáticas las que ha dificultado este proceso, porque los recursos estatales existen y deben ser solicitados a través de programas y proyectos destinados para tal finalidad. (Ley 115 de Colombia).

Por ello, la presente investigación se ha centrado en el abordaje de la percepción que los maestros y la comunidad educativa han construido frente a estos procesos, porque el problema de la resistencia paradigmática conlleva a la exclusión social del niño discapacitado, es necesario

que esta realidad sea comprendida con profundidad a fin de que se propongan sugerencias y recomendaciones que solucionen este proceso.

Frente a los hechos determinados por diversas investigaciones, las escuelas no pueden seguir retardando el proceso de inclusión de estos niños, pues los cambios deben darse oportunamente, porque los niños y niñas con necesidades educativas especiales necesitan educarse.

En el censo de 2005 del DANE (Departamento encargado de las estadísticas en Colombia), se identificó la gran cantidad de personas con necesidades educativas especiales y el poco acceso a las escuelas educativas regulares.

La escuela regular, por tanto, tiene la opción como la obligación de flexibilizar su PEI (Proyecto Educativo Institucional), puesto que es la herramienta a partir de la cual se puede replantear, recrear, flexibilizar y transformar el currículo para darle espacio a nuevos procesos educativos que en este caso estarían representados por la aplicación de la política de inclusión para los niños con necesidades educativas especiales. De hecho, las escuelas cuentan con núcleos de asesoría y apoyo puesto que las condiciones ya están dadas para la transformación, solo es necesario llevarlas a la práctica con el apoyo del PEI, no es una tarea fácil y requiere de mucha transformación de las voluntades pero es la evolución de la escuela lo que está en juego y por tanto, para cumplir a cabalidad con los componentes de cobertura, calidad y equidad, la escuela debe dar este paso tan importante, para el desarrollo humano integral de los niños con necesidades educativas especiales.

El desarrollo de la presente investigación permitirá conocer las percepciones y los procesos atribucionales que impiden esta evolución. Así mismo, el impacto de esta en la realidad educativa del Colegio Distrital Murillo, estará sustentada en la comprensión profunda del

fenómeno en estudio, que dará lugar a una construcción de sentido frente a la percepción de docentes, padres de familia, estudiante y directivas tienen del mismo.

A partir de este proceso, se realizará una retrospectiva y análisis profunda con respecto a las categorías conceptuales del estudio como lo son la política de inclusión de niños con necesidades especiales. Las investigaciones han determinado que la ruptura paradigmática es emergente para que las escuelas diseñen los planes curriculares abiertos, flexibles y transformativos, que permitan la integración e inclusión de los niños con necesidades educativas especiales. También la transferencia de la norma al plano operativo es urgente y demanda la conciencia profunda frente a la condición humana del niño especial. Las escuelas no pueden seguir negándoles a estos niños su derecho a educarse con los mismos estatutos de igualdad y de pertinencia de los niños que son identificadas como “normales”, desde el discurso social impuesto.

Es necesario entonces, que la percepción de los maestros y actores educativos cambie y puedan comprender, frente al proceso de inclusión e integración la voz de la norma, la voz de la comunidad educativa, la voz de los estudiantes con necesidades especiales, la voz de los directivos y la voz del proceso mismo, a fin de que la inclusión y la integración se lleven a cabo con un carácter humanizado y reconociendo sobre la base de la alteridad que los niños y niñas con necesidades educativas especiales, son actores sociales válidos que desean expresarse con pretensión de validez y que el sistema educativo debe brindarles las condiciones para que el proceso educativo les permita integrarse en la escuela donde asistan todos los niños. La resistencia al cambio no ha permitido tal integración, por ello, se hace necesario seguir profundizando en estos procesos, a fin de conocer a fondo lo simbólico, lo evidente, lo no evidente, lo repetitivo y lo diferente del fenómeno en estudio para comprenderlo con profundidad, a fin de proponer estrategias que flexibilicen de forma eficaz y eficiente la

inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales al escenario educativo regular, de ahí la importancia de realizar la presente investigación.

Es necesario comprender que las categorías políticas de inclusión, niños con necesidades educativas especiales y perspectiva de la comunidad educativa se abordan con un enfoque integrador y no fragmentario atendiendo la construcción simbólica y discursiva de los actores sociales de la investigación.

#### 4. Referentes Teóricos

##### 4.1 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.

Siguiendo con este marco legal, en el Decreto 366 de febrero de 2009, se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

En este orden de ideas, el auto 006 de 2009 plantea la protección de las personas desplazadas, con discapacidad, en el marco del estado de cosas inconstitucionales declarado en la sentencia T-025 de 2004. Luego la directiva ministerial 15 de 2010, expone las orientaciones sobre el uso de recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Más tarde se expone, la ley 1618 de 2013 que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

A continuación, se presentan algunos aportes de la Ley 1618 de 2013 que se consideran pertinentes dentro de la presente investigación:

**ARTÍCULO 1°. OBJETO.** El objeto de la presente leyes garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2000

**ARTÍCULO 2°. DEFINICIONES.** Para efectos de la presente ley, se definen los siguientes conceptos:

- 1. Personas con y/o en situación de discapacidad:** Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al

interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

2. **Inclusión social:** Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.
3. **Acciones afirmativas:** Políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan.
4. **Acceso y accesibilidad:** Condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios de información para adaptar el entorno, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y utensilios, con el fin de asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, tanto en zonas urbanas como rurales. Las ayudas técnicas se harán con tecnología apropiada teniendo en cuenta estatura, tamaño, peso y necesidad de la persona.
5. **Barreras:** Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Estas pueden ser:
  - a) **Actitudinales:** Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de desigualdad de las

personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad.

- b) **Comunicativas:** Aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas.
  - c) **Físicas:** Aquellos obstáculos materiales, tangibles o contruidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad.
6. **Rehabilitación funcional:** Proceso de acciones médicas y terapéuticas, encaminadas a lograr que las personas con discapacidad estén en condiciones de alcanzar y mantener un estado funcional óptimo desde el punto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico o social, de manera que les posibilite modificar su propia vida y ser más independientes.
7. **Rehabilitación integral:** Mejoramiento de la calidad de vida y la plena integración de la persona con discapacidad al medio familiar, social y ocupacional, a través de procesos terapéuticos, educativos y formativos que se brindan acorde al tipo de discapacidad.
8. **Enfoque diferencial:** Es la inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas.
9. **Redes nacionales y regionales** de y para personas con discapacidad: Son estructuras sin personería jurídica, que agrupan las organizaciones de y para personas con discapacidad,

que apoyan la implementación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

**ARTÍCULO 3°. PRINCIPIOS.** La presente ley se rige por los principios de dignidad humana, respeto, autonomía individual, independencia, igualdad, equidad, Justicia, inclusión, progresividad en la financiación, equiparación de oportunidades, protección, no discriminación, solidaridad, pluralismo, accesibilidad, diversidad, respeto, aceptación de las diferencias y participación de las Personas con Discapacidad, en concordancia con Ley 1346 de 2009.

**ARTÍCULO 4°. DIMENSIÓN NORMATIVA.** La presente ley se complementa con los pactos, convenios y convenciones internacionales sobre derechos humanos relativos a las Personas con Discapacidad, aprobados y ratificados por Colombia.

En ningún caso, por implementación de esta norma podrán restringirse o menoscabarse ninguno de los derechos reconocidos en favor de las personas con discapacidad, en la legislación interna o de convenciones internacionales.

## **4.2 Estado Del Arte**

Partiendo que el Estado del Arte, el cual consiste en ir tras las huellas del tema que se pretende investigar, a partir de las categorías: política de inclusión, niños con necesidades educativas especiales NNEE y perspectiva de la comunidad educativa en la inclusión; se fundamenta cómo han sido estudiadas estas unidades de análisis y cuáles son las tendencias y transformaciones educativas en el contexto de Europa, América, Colombia y Barranquilla, a través del análisis conjunto desde la información primaria y secundaria. El estado del arte ayuda a formalizar la idea de la investigación, sus propósitos y alcances, a definir objetivos y metodología y permite seleccionar la perspectiva principal con la que se va a trabajar.

En este sentido, la elaboración del estado del arte de la primera categoría investigativa “Política de inclusión”, se entiende como una labor compleja que requiere del desarrollo de una serie de fases que comprenden la recolección y organización de los diferentes estudios, elaboraciones, producciones e investigaciones relacionadas con este tema. Implica, además, avanzar en un proceso de sistematización sólido y coherente que permita construir palabra con sentido de cara al tema de la inclusión educativa.

Son muchas las investigaciones que se han desarrollado en torno a la política de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, de hecho, desde el orden internacional, investigadores como MelAinscow (Manchester, 2001), han colocado de relieve que la escuela inclusiva es la escuela eficiente, lo cual hace referencia a la escuela que se dispone para que todos los niños y los adolescentes tengan las mismas posibilidades educativas, por lo cual deben flexibilizarse todos los aspectos de la vida escolar, como elemento esencial para la planificación, organización, currículo, pedagogía y evaluación de la escuela.

El análisis de esta investigación, se centra en la definición de cuáles serían las estrategias fundamentales para alcanzar la inclusión, partiendo de la creatividad y de las capacidades tanto de la escuela como del recurso humano para que se le profundice en un análisis crítico frente a las prácticas tradicionales, a fin de definir modelos dinámicos para la interacción entre alumnos y maestros. Según este autor, es necesario ver la diferencia como una oportunidad de aprendizaje optando por la participación, disponiendo de los recursos pertinentes y técnicamente suficientes que estén sujetos a la innovación y al cambio, que promuevan a corto, mediano y largo plazo las condiciones de una escuela inclusiva. Aspecto que es analizado, en la propuesta investigativa presente.

Al respecto, los investigadores Elias Avramidis y Brahim Norwich (Santiago, 2004) realizan un análisis de las investigaciones en el área de la inclusión educativa para los niños con necesidades especiales. Los resultados de su intervención en tres escuelas de la ciudad citada, sostienen que los docentes si poseen una aceptación de la norma, pero presentan temores frente al proceso de la inclusión.

En este estudio se llegó a la conclusión de que los docentes, en un 95% si creían que los alumnos con discapacidades leves podrían integrarse a la escuela regular, pero en un porcentaje pequeño y que los niños con trastornos intelectuales deberían integrarse a tiempos parciales en clases generales. Esto coloca de relieve que la actitud negativa persiste y que se expresa como un temor frente a la dificultad de asumir los cambios.

A nivel de la ciudad de Salamanca, España, la investigación titulada La importancia de la organización escolar, para el desarrollo de las escuelas inclusivas, de la Autora Elizabeth Velázquez Barragán (Salamanca, 2010) expone la importancia de la inclusión educativa como proceso de cobertura frente a las posibilidades de los niños con necesidades educativas especiales.

La autora Solange Tenorio (Santiago, 2011) realiza una retrospectiva crítica de la evolución del sistema educativo Chileno, hacia la calidad y equidad a fin de incorporar las estrategias educativas que mejoren la participación de los estudiantes y que debe partir de las reformas curriculares al interior de las escuelas, donde la familia y la comunidad pueden mantener una participación en la construcción de una plataforma sociocultural y educativa para los cambios que se requieran a favor de la integración.

Desde los referentes legales de la política de inclusión, el problema se presenta en los planes para hacerla operativa y en la mentalidad de los directivos y de los docentes para incorporarle en la vida educativa de las escuelas. Problemática que también se presenta en Colombia.

De igual forma, a nivel del contexto mexicano, la investigación, titulada Integración, Inclusión/Exclusión de niños con discapacidades en la escuela primaria, general, indígena y especial. Un análisis del discurso, de Alejandro Moreno Lozano (México, 2013), lleva a cabo un análisis del discurso social representado por los padres y profesores de tres escuelas, que se seleccionaron por presentar mayor porcentaje de inclusión de niños y niñas con discapacidad.

Para ello se realizó un análisis hermenéutico del texto representado por los actores sociales y educativas de los signos, los significantes y los significados, en torno a la condición y el concepto del niño y la niña con discapacidad; la comprensión profunda de la imagen simbólica reproducida en la colectividad permitió comprender la prevalencia de mayores representaciones de exclusión en la población estudio que se dinamizan en la vida cotidiana de las escuelas frente al proceso de inclusión de los niños con discapacidad.

Esta investigación permite corroborar como la percepción de las personas está sustentada en su marco representacional, lo cual conlleva a la prevalencia de los procesos de exclusión, frente al proceso de integración. Aspecto que constituye un gran aporte para la presente investigación desde el referente de las representaciones simbólicas y de las reproducciones colectivas que se configuran a nivel del construccionismo social.

Siguiendo con este enfoque la investigación titulada “La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en la ciudad de México” (M.M.M, México, 2012) establece un análisis acerca de la realidad educativa de la ciudad de México, en su objetivo de mejorar las



estrategias para la separación de las barreras que están impidiendo la inclusión de los niños y niñas con discapacidad. Los resultados indican que es necesario superar las barreras que no están permitiendo la entrada de los niños con discapacidades sensoriales a las escuelas regular de México, puesto que se considera la alternativa para que los niños, niñas y adolescentes que padecen discapacidades, puedan desarrollar sus habilidades, y logren alcanzar éxitos en sus vidas, de tal forma, que pueda cristalizarse una verdadera inclusión en este país.

A nivel del contexto Latinoamericano, el documento de UNICEF (Buenos Aires, 2014) presenta los resultados investigativos de tres escuelas argentinas que se manejaron con el apoyo de asistencia técnica y coordinación para la ejecución conjunta, con el fin de delinear criterios e implementar recursos metodológicos para la identificación y análisis de las practicas orientadas a la promoción de la educación inclusiva, para la población de niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Según los informes presentados en esta investigación, en la década comprendida de 1998-2008, se ha duplicado la cantidad de alumnos integrados en la básica primaria. Según datos de este informe de 34.721 escuelas de Argentina, solo 3.771 cumplen con las pautas de integración e inclusión (UNICEF, Buenos Aires 2014). La problemática de exclusión según esta investigación, es de carácter creciente, puesto que las resistencias paradigmáticas traspasan las fronteras, por lo cual las reglamentaciones educativas deben analizarse críticamente a nivel de todos los escenarios geográficos.

La exclusión social frente al niño en condición de discapacidad en la escuela regular se manifiesta a través de mecanismos sutiles y abiertamente excluyentes como formas de discriminación que obedecen a preconceptos validados dentro de los procesos de socialización

primaria y secundaria, que por integrar la vida cotidiana puede pasar inadvertido como propio de la normalización escolar. La exclusión es altamente compleja que está anclado a un discurso de regularización con raíces socioeconómicas, culturales y socio históricas que se reproducen en la vida cotidiana y por ello prevalecen.

Por ello, la percepción de resistencia persiste como comportamiento legítimo que requiere ser transformado desde el análisis crítico de la realidad social y en su estructura dialéctica. (Rivas, 2006).

Las investigaciones, de igual forma se han orientado al análisis crítico social del segregacionismo, que se ha presentado en las escuelas frente a la inclusión. De hecho, en el texto Educación, hándicap e Inclusión, de los autores Ignacio Calderón y Sabina Habegger (Málaga, 2012), los autores elaboran y recopilan los resultados de una investigación crítico social frente a la educación institucionalizada.

El autor Calderón desde su condición de Síndrome de Down expresa que las Instituciones Educativas niegan los derechos de los estudiantes con Hándicap y segregan a las personas con necesidades educativas especiales.

Esto coloca de relieve que la exclusión frente a las personas con necesidades educativas especiales, no se circunscribe a un sitio geográfico, pues es de carácter mundial, aspecto que explicita la importancia de investigar este ámbito de desarrollo, especialmente para comprender la exclusión desde los actores sociales más afectados.

Su investigación cuenta con el apoyo de las familias y profesorado que apoyaron su premisa frente al reconocimiento del aprendizaje de los alumnos. De esta forma, en su investigación

relata las vivencias de lucha de los grupos más oprimidos representados por las personas con hándicap.

Estos autores expresan una postura contra hegemónica y establecen una crítica frente a los diagnósticos que favorecen la inclusión.

Otra investigación, llevada a cabo por la autora Elizabeth Velázquez Barragán (España, 2015) titulada La importancia de la organización escolar para el desarrollo de las escuelas inclusivas, corrobora la importancia de la inclusión educativa con la participación de niños, niñas, familia, profesores y comunidad, independientemente de las condiciones de los estudiantes, puesto que todos tienen la posibilidad de alcanzar el éxito, logros educativos y el manejo de comportamientos personales y sociales para desempeñarse socialmente en la comunidad, de tal forma que se perciban a sí mismos como actores sociales válidos.

Este aspecto demanda la necesidad de cambios educativos, a nivel del entorno social de referencia y la escuela, debe permitir los cambios a nivel curricular organizacional y profesional. Puesto que se plantea el hecho de que una escuela inclusiva, y democrática, es una escuela de avanzada, por lo cual la cobertura y calidad, no deben demeritarse en el carácter inclusivo, pues es clave para todas las poblaciones a nivel mundial. Estas investigaciones revelan que los sistemas educativos aún no están preparados para asumir la política de inclusión, será necesario cambiar los paradigmas, a nivel mundial, y en Colombia.

Al respecto, la investigación Proponiendo un Concepto Nuclear latente en Educación, las Necesidades Educativas Personales (NEP), en el país de España, de la autora Alba García Barrera (2013), coloca de relieve, la importancia del cambio paradigmático en las escuelas frente a las necesidades educativas de los niños especiales.

Para esta autora es necesario ofrecer una respuesta educativa orientada al desarrollo del potencial individual, que determine objetivos para el desarrollo de las capacidades de los niños, a fin de que desarrollen su máximo potencial individual. La autora propone acabar con el paralelismo entre la escuela regular y la escuela especial para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de desarrollo. Este aspecto es crucial en la investigación presenta, puesto que la política de inclusión en Colombia, no presenta la organización, para su ejecución, a nivel de todo el ente Educativo.

Siguiendo con estos análisis, la investigación titulada *Inclusión y Exclusión Educativa: Voz y Quebranto*, del autor Gerardo Echeita Sarrionandia (2013), llevada a cabo en México, expresa que es de fundamental importancia, el manejo de un análisis integral de todas las dimensiones relacionadas con los procesos de inclusión y exclusión educativa, partiendo de los análisis que devienen de los factores demográficos, sociológicos, morales, curriculares y pedagógicos, articulando las concepciones pedagógicas del profesorado, de manera sistemática y rigurosa, con el fin de comprender la realidad de la escuela y proponer mejoras, orientadas al cambio en los paradigmas de pensamiento y en la implementación de las prácticas educativas, las cuales convergen para el análisis de la pedagogía inclusiva que atienda la diversidad de los estudiantes con vulnerabilidad.

A nivel del contexto colombiano la investigación “*Narrativas de los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC, 2013)*).

Esta investigación, se enfocó en el análisis de las narrativas de los docentes con respecto a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia, a fin de comprender los

imaginarios contruidos a partir de la inclusión teniendo en cuenta que la discapacidad es percibida como un déficit, como una carencia de capacidades de los niños y las niñas para participar en diversos entornos.

De esta manera el niño discapacitado no es percibido desde el ámbito de la investigación puesto que prevalece el concepto de deficiencia frente a la ejecución de diversas actividades educativas y sociales.

A nivel del Departamento del Atlántico específicamente los investigadores Orietta Díaz Haydar y Fabio Franco Media (2008), estudiaron la percepción y actitudes de los maestros frente a la inclusión de niños con discapacidades.

Dentro de esta investigación pudo establecerse que las concepciones y el trato hacia las personas con discapacidad ha venido con el tiempo, pero que los prejuicios son un factor que determina las actitudes y las percepciones porque son una consecuencia de la construcción social de la realidad de las personas, por lo cual se requiere un cambio de actitud porque constituyen un obstáculo para la apertura y atención de la diversidad que conllevan a la exclusión e impiden el acceso a las oportunidades (Díaz y Franco, 2008).

Atendiendo los planteamientos de las investigaciones citadas puede establecerse que el proceso atribucional, perceptual y actitudinal se ha convertido en una fuerte resistencia para el cumplimiento de la norma de inclusión. Las percepciones y preconceptos acerca de los fenómenos sociales se gestan con el curso de la construcción social de la realidad a través de un proceso dialectico donde se entretajan las representaciones simbólicas y las reproducciones colectivas.

Esto, es lo que fundamenta el discurso social que adquiere significatividad por la pretensión de validez, que representa para los actores sociales que construyen un saber cotidiano en la interacción semiótica, que consideran válido y legítimo. Constituye, por tanto, una estructura paradigmática que concibe al niño con necesidades especiales como deficiente lo cual complejiza el abordaje dimensional del currículo y del proceso pedagógico mismo, lentificando la apertura frente al proceso de inclusión e integración de los niños con necesidades especiales, a la educación regular.

Siguiendo con el estado del arte, la investigación “Integración de alumnos con necesidades educativas especiales de Andrea Godoy Vega (2009) se orientó como estudio de caso que partió del análisis de los discursos, de las representaciones simbólicas y de las prácticas de los docentes frente a los niños con necesidades educativas especiales. Los resultados apuntaron a establecer que existe una coherencia entre la práctica pedagógica y las concepciones, caracterizadas por los prejuicios y estereotipos de los docentes, puesto que estos últimos consideran que los niños con necesidades educativas especiales, no tienen el mismo desempeño que los otros niños, se les tipifica como lentos, con pocos logros, no se percibe con posibilidades para avanzar. Estas concepciones van a influir negativamente en el desempeño de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que se expresa como una profecía autocumplida (Colls, 1990) que se entiende como la forma en que la creencia de una persona, afecta el comportamiento de otra.

Esta investigación determina la ausencia de los padres como otro factor crítico, puesto que no están integrados al proceso evolutivo de sus hijos, de igual manera los docentes consideran que estos niños deben permanecer en su sistema de educación especial, puesto que los conciben como niños lentos, torpes, con muchas dificultades de aprendizaje, no aprenden, están desmotivados, están abandonados por sus padres y presentan despreocupación por las labores

académicas de sus hijos. Esto coloca de relieve la importancia que tienen las creencias sociales en un determinado ámbito social, puesto que aun los padres de familia pueden ser los primeros actores sociales, que impiden el desarrollo humano integral de los niños con necesidades educativas especiales.

Frente a estas reflexiones, la investigación titulada *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas como indicadores del uso de prácticas inclusivas en el aula* de Esther Chiner Sanz, (2014), llevada a cabo en las escuelas de la Ciudad de Alicante, España , expresa que se debe garantizar que las personas con discapacidades y aquellas con condiciones médicas especiales, tengan acceso a la educación, a la formación ocupaciones y a la educación superior.

De hecho, este factor está relacionado con los soportes teóricos de las nuevas investigaciones acerca del desarrollo humano que establecen, que los niños con necesidades educativas especiales, deben ser concebidos con cerebros atípicos, lo cual implica diseñar las estrategias educativas para responder a esta realidad, aspecto que es sustentado teóricamente en la presente investigación.

Dentro del mismo contexto español, la investigación, titulada, *la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociados a discapacidad en España*, un estudio prospectivo y retrospectivo (Echeita y Berdugo ,2009), establece que es necesario analizar las disposiciones, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la administración para la inclusión, así como los valores de la cultura escolar, las políticas y las formas de concretar el currículo en el aula, el cual puede llegar a tener repercusiones negativas y positivas en el aprendizaje o en la participación de los alumnos con NEE en la vida escolar, lo cual afecta su

desarrollo integral humano, aspecto que requiere revisar la perspectiva de la escuela frente a la inclusión.

De la mano con estas investigaciones, el estudio La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración e inclusión (Soto), Llevada a cabo en escuelas de Manizales, hace referencia a la integración de los niños con necesidades educativas especiales, en la escuela regular, partiendo del enfoque de los docentes y sus repercusiones en la calidad de vida de los estudiantes integrados y sus familias y las implicaciones a nivel curricular y pedagógico, que deviene de las ideas de los docentes frente al proceso de inclusión.

En este orden de ideas, las resistencias paradigmáticas, constituyen un impedimento fundamental para el despliegue de la inclusión, aspecto que está sustentado en la teoría del construccionismo social y otros referentes teóricos puesto que es necesario comprender que el fenómeno de la inclusión está en la mentalidad de la comunidad educativa, que se dinamiza como una resistencia indescriptible que requiere ser analizada y reflexionada críticamente para su profunda comprensión, y para el diseño de los currículos que respondan técnicamente, para darle solución a esta problemática.

A partir de esta reflexión, el estudio Motivación y resistencia al cambio de los docentes hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en escuelas de educación primaria de Vivian Paula Silva Rivero (2013) desarrollada en Venezuela, coloca de relieve la perspectiva del docente frente al proceso de inclusión. Puesto que la misma esta revestida por prejuicios y resistencias paradigmáticas que afecten la cobertura y equidad frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular.



El ejercicio de la política de inclusión es de todos los comprometidos con el ente educativo, donde todos los procesos son integrales, lo cual permite comprender, que los hechos aislados, no pueden concebirse dentro de la estructura de una solución. La política de inclusión solo puede ser analizada desde la realidad misma de los niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro del contexto escolar, como un subsistema social, con un discurso articulado al microsistema, solo desde esta perspectiva, puede abordarse la solución a este problema.

De hecho, en la investigación Efecto de un programa psicoeducativo en la actitud del docente hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales de Xiomara Paredes (2011) realizado en Venezuela, se analiza la actitud de los docentes frente a los mecanismos de inclusión y la forma como la innovación de los programas psicoeducativos puede mejorar la actitud de los docentes formulando la participación e integración docente estudiante-programa psicoeducativo.

En este sentido el compromiso con la política de inclusión, requiere que los docentes sean los actores, creadores y dinamizadores de este proceso educativo, para alcanzar la efectividad de la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, aspecto analizado en el marco teórico.

Atendiendo este análisis de las investigadoras, el estudio La Atención de las Necesidades Educativas Especiales y la Labor Docente en la Escuela Primaria de Mayela Dabdub y Alejandra Pineda (2015), llevada a cabo en escuelas venezolanas, establece la importancia de las adecuaciones curriculares y de las metodologías específicas para las necesidades educativas especiales, frente a lo cual los docentes deben recibir la preparación idónea para responder de manera competente al proceso formativo de los niños con necesidades educativas especiales.

Según este proceso, la investigación Integración de niños con necesidades educativas especiales de Ximena Villareal Bontes (2010) destaca la importancia formativa de los niños y niñas con síndrome de Down en los inicios de la pre escolaridad con el apoyo de experiencias y estrategias educativas actualizadas que favorezcan la integración de niños y niñas en la escuela regular.

Las investigaciones citadas, son claras al establecer el nódulo conceptual primordial de la política de inclusión que articula las bases paradigmáticas, con las políticas educativas y la narrativa del contexto y discurso social, y la forma como inciden en la actitud del trabajo docente y en la resistencia para diseñar los planes curriculares y pedagógicos, para la cobertura y calidad de la inclusión.

Al respecto, la investigación De la Integración a la Inclusión: Procesos Curriculares para la Atención de Niños con Necesidades Educativas especiales de Franklin Osorio Galindo, (2013 Desarrollada en Bogotá, Colombia, fundamenta la importancia de establecer ajustes y mejoramientos al currículo estructurado sobre la base de una complementación y sistematización teórica basados en un dialogo social, del proceso de negociaciones y consultas y el intercambio de información entre los distintos actores sociales del aula y la institución educativa.

Esto Coloca de relieve la importancia de la negociación aspecto clave del construccionismo social, que está anclado, en una teoría de la acción comunicativa, en contraposición a una teoría de la acción social, de tipo fragmentaria, que conlleva a identificar el papel integrador de todos los presupuestos expuestos en el marco teórico, para comprender y reflexionar sobre esta realidad educativa.

Otras investigaciones establecen la importancia de la perspectiva educativa desde la política de inclusión. De hecho, en el estudio *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas* de Elizabeth Velázquez Barragán (Salamanca, 2010) la autora fundamenta la necesidad de organizar escuelas inclusivas para lo cual el marco político educativo debe evolucionar.

Adicionalmente, la investigación *La inclusión educativa de las personas con deficiencias en el contexto de las escuelas públicas del estado de Maranhao. Políticas y prácticas* de María Oliveira Boga (Alcalá, 2012) hace referencia a la implementación de políticas públicas que garantizan el derecho a la educación por parte del gobierno estatal con base a la organización pedagógica de los servicios de las escuelas con cambios en sus paradigmas con la oferta del apoyo especializado y la socialización de propuestas curriculares como garantía de espacio de formación y actuación de los profesionales de educación como posibilidad real de inclusión en las escuelas regulares y de la ciudadanía activa.

Siguiendo con este marco de investigaciones, el estudio *Políticas, prácticas y trayectorias escolar. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión* de Héctor Monarca (Madrid, 2015) aborda la importancia de organizar programas de apoyo educativo con relación a los procesos de desafiliación, desligadura e inclusión como nuevas perspectivas para organizar el sistema educativo.

Adicionalmente, la investigación *Políticas y prácticas de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza básica, caso Cabo Verde* de Aleida Furtado Monteiro (España, 2016) establece

*“La comprensión profunda del fenómeno de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la enseñanza básica de cabo Verde a nivel de las políticas y las prácticas, desde los diversos actores de la sociedad civil. Esta investigación corrobora la necesidad de que el personal docente sea formado para este proceso”.*

Otras investigaciones que fortalecen el contexto colombiano, como el estudio titulado Proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1°, 2° y 3° de primaria en la institución educativa Villa Santana del municipio de Pereira, de los autores Diana Rosero Ortiz y Ana Jaramillo Ocampo (2012) fundamentaron en su estudio

*“La importancia de la calidad de los procesos de calidad educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente para el alcance de perspectivas transformadoras a nivel del sistema educativo como el espacio para la formación de todos los ciudadanos en igualdad de derechos”.*

Es por ello, que las investigaciones mencionadas permiten establecer que el desarrollo de nuevas perspectivas de inclusión es un proceso relevante que no puede subestimarse frente a la cobertura y calidad educativa de los niños con necesidades educativas especiales.

Que el proceso atribuciones, perceptual y actitudinal se ha convertido en una fuerte resistencia para el cumplimiento de la norma de inclusión. Las percepciones y preconceptos acerca de los fenómenos sociales se gestan con el curso de la construcción social de la realidad a través de un

proceso dialéctico donde se entretajan las representaciones simbólicas y las reproducciones colectivas.

Es lo que fundamenta el discurso social que adquiere significatividad por la pretensión de validez, que representa para los actores sociales que construyen un saber cotidiano en la interacción semiótica, que consideran válido y legítimo. Constituye, por tanto, una estructura paradigmática que concibe al niño con necesidades especiales como deficiente lo cual complejiza el abordaje dimensional del currículo y del proceso pedagógico mismo, lentificando la apertura frente al proceso de inclusión e integración de los niños con necesidades especiales, a la educación regular.

Lo más importante es entender que los procesos educativos no pueden ser abordados fragmentariamente desde un enfoque de la investigación acción, puesto que la política de inclusión hace parte del sistema representacional de la perspectiva de la comunidad educativa, empero no puede hablarse separadamente una de la otra pues dentro de los sistemas educativos todos los procesos están articulados.

La política de inclusión ha generado resistencia aspecto que ya ha sido descrito una y otra vez en todas las investigaciones, sean estas asumidas desde la perspectiva educativa o desde el núcleo central del proceso educativo, como lo son los niños con necesidades educativas especiales, aspecto más que, aclarado en este estado del arte, La universalidad de los saberes precede a la especificidad de los saberes, de ahí que en educación todos los procesos estén integrados.

### 4.3 Fundamentación Teórica

La política de inclusión constituye en la actualidad una de las preocupaciones relevantes de los entes educativos a nivel mundial, especialmente porque plantea la reflexión crítica en torno a la democratización de la Educación para los niños con necesidades educativas especiales, pero también el debate en torno al reconocimiento, aspecto que debe ser sustentado desde la teoría de la Alteridad que significa optar por el otro.

Pero de igual manera, se requiere fundamentar este proceso desde la teoría del Reconocimiento (Honneth, 2007) puesto que permite comprender la dinámica interactiva integrada en el acervo representacional de los grupos humanos que intervienen en la política de inclusión, teniendo en cuenta que son reproductores de unos simbolismos, que emanan de su propia historia y de sus derechos consuetudinarios con respecto a la labor de educación, dada su naturaleza como sujetos de derechos.

La teoría del reconocimiento coloca de relieve lo importancia de reconocer la condición humana de las personas, donde el reconocimiento puede hacerse factible a través de la esfera del amor, de la esfera de la solidaridad y de la esfera del derecho. Esta teoría implica reconocer en el sujeto su estatuto en el ser humano dignificarlo y restituirlo en sus derechos, a través de sus esferas desde sus condiciones mínimas vitales. La esfera del amor apunta a la integralidad; la esfera de la solidaridad a la comprensión de la situación del otro y colocarse en su lugar y la esfera del derecho, que establece el reconocimiento de los derechos civiles y constitucionales de las personas, por los cuales el proceso de inclusión los niños y niñas con necesidades educativas especiales, atendiendo el carácter reflexivo y crítico de la teoría del reconocimiento.

Esto trae como consecuencia la necesidad de reconstruir una Identidad Socioeducativa, sobre la base de la Alteridad, como mecanismo para alcanzar reconocimiento e identidad dentro de un escenario educativo intercultural y de procesos pedagógicos y curriculares que tengan en cuenta la hibridación conceptual, como base para un cambio cultural para el reconocimiento político y educativo del niño con necesidades educativas especiales. Esta teoría considera la esencia humana de las personas desde la perspectiva de la ética y de una moral, que exige colocarse en el lugar del otro para identificar su posicionamiento como ser humano lo contrario a la alteridad es la muerte instrumental que hace referencia a la cosificación del otro, donde se observa a las personas como objetos, como instrumentos y como cosas. Por lo cual la teoría de la alteridad significa optar por el otro abordando la estructura macromorales y la consolidación de una ética a fin que pueda legitimarse la inclusión como proceso emergente que conlleve que todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales puedan hacer parte de la escuela regular.

El proceso apunta a integrar lo político, con lo cultural y lo educativo, como Deontología (deberes y derechos) que dé lugar al respeto por la Inclusión según Néstor García Canclini (1995) los derechos deben ser reconceptualizados como principios reguladores de las prácticas sociales, que son ajenas al orden jurídico. Esto implica el ejercicio de la ciudadanía y de las manifestaciones Icónicas (Representacionales) y de las redes sociales, pues es dentro del pluralismo cultural donde se integran los valores, los principios y los derechos universales, los cuales son fundamentales para la construcción de la experiencia social compartida.

Los niños con necesidades han sido objeto de discriminación y de estigmatización que atentan contra su ser político, cultural y social, por lo cual desde una política de inclusión, esto debe replantearse para dar espacio a una nueva reconstrucción conceptual frente a los niños con

necesidades educativas especiales, puesto que la educación desde su estructura holística e integradora tiene la función de colocar las bases para el despliegue de la inclusión, a partir de estructuras paradigmáticas que planteen una diversidad integral.

Esto presupone el análisis reflexivo y crítico frente a los procesos administrativos y académicos, curriculares, pedagógicos y evaluativos, determinantes para darle espacio a la inclusión; puesto que a su vez requiere la actualización del profesorado y el replanteamiento del PEI (Proyecto Educativo Institucional) lo cual implica la reformulación de teorías de apoyo, de los modelos educativos y evaluativos para educar en una diversidad inclusiva e integral.

La historia de los procesos de inclusión a nivel de las escuelas barranquilleras y colombianas indica que no es un proceso consolidado que requiere reformas educativas, que puedan colocar la base para la transformación de escenarios educativos para la inclusión de niños con necesidades especiales. Esto implica el abandono de perspectivas individualistas y excluyentes y un replanteamiento de los actos educativos.

Esto promueve el cambio metodológico frente al aprendizaje para el alcance de la escuela inclusiva, no discriminatoria. Este proceso a su vez, exige la participación conjunta de padres, docentes, directivos y estudiantes, puesto que esta integralidad es lo que va a generar el pleno despliegue del aprendizaje, así como la cohesión social de los estudiantes y la edificación de una educación con equidad, organizada sobre la base de la reflexión y de la participación de los educandos.

Para fundamentar teóricamente el entramado de relaciones, que se establece entre la política de inclusión, la perspectiva de la comunidad educativa frente a la inclusión, de los niños con



necesidades especiales es necesario abordar, los presupuestos teóricos acerca de la percepción social de la realidad, que se han constituido desde la teoría sociológica y psicológica, a fin de poder comprender los elementos que configuran este fenómeno, educativo y psicosocial.

Se parte del concepto del construccionismo social como proceso relacional humano que tiene sus orígenes tanto en la psicología como en la sociología y obedece fundamentalmente a una práctica social, racionalizada y legitimada dentro del discurso social de las personas, como resultado del proceso de socialización primaria (Familia) y secundaria (Instituciones sociales), y cuya complementación da lugar a la construcción social de la realidad. (McNamee, 2012).

Debe entenderse al respecto que el construccionismo social es la representación simbólica de la realidad que se reproduce colectivamente con los congéneres; es el saber cotidiano representado en los imaginarios de las personas, que a su vez posee una pretensión de validez y por ello se resocializa con los colectivos humanos.

El construccionismo se configura a partir de una semiótica del discurso social, de un intercambio de significados, símbolos, significantes y valores con respecto a las diferentes dimensiones de la vida de relación donde interactúan costumbres, creencias, valores, ciencia, tecnología, religión y actitudes.

Debe tenerse en cuenta, que el construccionismo social es la base de la percepción social de las personas, lo cual otorga a este proceso de construcción social de la realidad, el valor objetivado de los fenómenos objetivados, interpretados e interiorizados de la experiencia humana por tanto el saber cotidiano va a tener validez en la representación cotidiana de las personas.

Debido a ello, puede afirmarse que la legitimidad de los fenómenos sociales se fortalece en la interacción dialógica de los hablantes, como aquello que posee una veracidad que logra

argumentarse y demostrarse en la comunicación; este proceso permite explicar la fenomenología de la percepción social de los docentes frente al niño y adolescente con necesidades educativas especiales, como persona diferente y por tanto en una dimensión de aprendizaje distinta a la de los “niños normales”.

Esto permite comprender, como la representación simbólica en torno a la deficiencia resulta de un proceso dialogal desde el análisis del discurso social que es objetivado por la herramienta cultural del lenguaje, que es en esencia el mecanismo ontológico que se dinamiza en la historia cultural y cotidiana de los colectivos. (Habermas, cit Torres 2001).

Debe aclararse, que el construccionismo social engloba todo un conglomerado de teorías tanto de la psicología social, como de la sociología en este sentido, el construccionismo social Dentro de esta sustentación teórica permite comprender de qué manera las comunidades educativas han representado simbólicamente el concepto de deficiencia, el cual, deviene de una reproducción ideológica de los hablantes que interactúan comunicativamente y reconstruyen las representaciones históricas y culturales de su saber cotidiano para amalgamarlas conformando un discurso social, que se dinamiza especialmente dentro del sistema educativo, afectando las regularizaciones concernientes en torno a la inclusión.

A su vez, las comunidades educativas construyen un discurso social dentro del cual se definen códigos reguladores, que actúan como dispositivos complejos que se comparten en la estructura dialogal de los seres humanos, y es lo que da lugar ya sea a las divergencias o a los consensos, frente a los diferentes fenómenos sociales como lo relativo a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

Debe entenderse, atendiendo este proceso, que la percepción social se organiza a partir de las estructuras dialógicas (Cuestas, 2006) que dinamizan en los escenarios de las prácticas sociales, como las instituciones educativas, el discurso social, articulado desde la intersubjetividad de los actores socioeducativos que traen a la cotidianidad de la vida en las escuelas, sus imaginarios, sus narrativas, sus simbolismos, signos, significados y significantes, que conforman la semiótica del mundo de la vida educativa.

Estos elementos sociolingüísticos, son los que potencializan la conformación de estructuras sociomorales, que pueden dar lugar a transformaciones paradigmáticas, o en su defecto a resistencias indescriptibles, (Hockeimer, 1992) que impiden el avance de las ideas y por ende de los procesos educativos.

Puede considerarse por tanto que, las estructuras socio-morales constituyen marcos de referencia, que están integrados por la narrativa cultural de los micro contextos culturales representados y reproducidos por los grupos humanos (Cuestas, 2006) que en el caso de la educación van a interactuar dialógicamente dentro del micro contexto de la escuela; puesto que son las narrativas representadas socioculturalmente por cada actor socioeducativo; que confluyen para construir una realidad histórica,

La cual puede ser transformada a partir de la negociación cultural, aspecto que resulta emergente frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular. Dentro de este contexto puede afirmarse que la comprensión del mundo narrativo de la escuela constituye un factor fundamental para el cambio paradigmático, para la mediatización de un auto aprendizaje destinado a analizar con profundidad la problemática de la

inclusión desde otras perspectivas que conlleve a construir la plataforma para una viable y adaptativa inclusión de estos niños, niñas y adolescentes.

El proceso puede alcanzarse desde la negociación de las historias vividas por los docentes y de sus imaginarios con respecto a la inclusión, lo que implica la dinamización de los actos del habla de los agentes educativos, lo que va a permitir que la escuela organice un aparato semiótico, a partir del cual los elementos comunicativos se vuelven inteligibles y comprensibles, dando lugar a la posibilidad de una negociación y de un cambio de paradigma.

En este sentido, cuando las personas logren expresar su percepción social de la realidad se sienten capaces de integrar sus representaciones para alcanzar una interacción dialogal y por consiguiente, un consenso frente a los cambios que conlleven a la evolución de la educación, que constituye la esencia para la puesta en marcha de un proceso histórico y evolutivo, que puede generar una transformación conjunta de la comunidad educativa frente al alcance de una expectativa común.

El proceso aquí planteado permite entender que el acto negociador constituye en esencia una acción comunicativa, puesto que en el caso de la escuela cada actor educativo comunica sus intereses con pretensión de validez (Habermas, cit Torres, 2001), con el objetivo de alcanzar un consenso entre los actores educativos, con respecto a lo que han configurado desde su teoría de la mente (Almonte y Montt, 2011).

Los fundamentos aquí planteados explican los elementos de orden sociológico y psicológico que conforman la percepción social de la realidad, para entender la fenomenología de la resistencia paradigmática frente a la inclusión e integración de los niños con necesidades educativas especiales, proceso, que tiene sus raíces en la teoría de la mente de los actores

educativos y que ha sido conformada y legitimada desde su saber cotidiano y su discurso social articulado en las distintas dimensiones vitales, de interacción sociocultural y comunicativa.

Desde esta perspectiva, el construccionismo social integra el estudio de las creencias sociales que es de carácter trascendental, porque el contenido cognitivo y afectivo de estos procesos representacionales este articulado al direccionamiento de la perspectiva y de la percepción social. De esta forma las creencias sociales pueden concebirse como elementos de origen psicosocial que están constituidas por atributos, actitudes e ideas acerca del funcionamiento del mundo y que tiene un valor predictivo en el comportamiento de las personas (Reyes, 2007).

Dentro de la presente investigación, la conceptualización de las creencias sociales se define pertinente para explicar cómo funcionan las percepciones sociales aspecto que permite comprender, la fenomenología de las actitudes y comportamientos de la comunidad educativa del Colegio Distrital Murillo.

Para este proceso es necesario mencionar el aporte que ha proporcionado la teoría de la acción razonada, desarrollada por Fishbein y Ajzen (cit Reyes, 2007) aunque es una teoría que mide las actitudes su validez se fundamenta en el análisis que sustenta frente al comportamiento humano que ocurre como consecuencia de las creencias de los individuos que pueden ser conductuales, cuando hacen referencia a un sujeto desde su particularidad o normativas cuando su origen deviene del contexto donde ocurren los acontecimientos.

La teoría de la acción razonada parte de las evidencias observables y medibles para establecer un juicio probabilístico que determine la relación entre actitudes, creencias y comportamiento del individuo, en contextos diferentes como puede ser la salud, la educación, la cultura, el contexto laboral y social, puesto que analiza sistemáticamente las actitudes y las conductas.

A partir de la teoría de la acción razonada un individuo puede desarrollar tres tipos de creencias que pueden ser descriptivas, inferenciales e informativas, es necesario comprender al respecto, que una creencia es una probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, concepto, valor o atributo, que se forma con base al entendimiento de sí mismo y del entendimiento del medio ambiente. (Reyes, 2007).

En el caso de las creencias descriptivas, es la experiencia directa con el objeto de conocimiento lo que conlleva a su formación. En lo que respecta a las creencias inferenciales, es la interacción entre los individuos a partir de un saber cotidiano legitimado o de un discurso social codificado por algún grupo humano.

Constituye un conocimiento descriptivo generalizado, basado en relaciones probabilísticas, la probabilidad que sugiere que, frente a ciertas actitudes y creencias, determinadas por la estructura sociocultural y semiótica de las personas ciertos hechos pueden ocurrir, de ahí el valor predictivo de la creencia.

En este sentido, las creencias pueden suscitar el desencadenamiento de las actitudes que se experimentan como sentimientos favorables o desfavorables frente a los eventos y/o los individuos.

Dentro de este orden de ideas, las actitudes se presentan como evaluaciones frente a los atributos o características que posean los individuos o los acontecimientos, por lo cual, la resistencia al cambio de las actitudes está relacionada con la intensidad de las creencias, hecho que se confirma en las resistencias paradigmáticas que se presentan frente a los fenómenos sociales.

Desde esta perspectiva, el fundamento de esta teoría está en la comprensión de la articulación que se presenta entre las creencias, las actitudes, las intencionalidades y los comportamientos,

este proceso conforma un tejido estructural, que incide en la toma de decisiones y en los comportamientos que pueden asumir los individuos y los grupos humanos.

Puede afirmarse, por tanto, que la aplicación de las creencias sobre los eventos sociales es un proceso fundamentalmente racional, puesto que las personas utilizan sus representaciones socio cognitivas para ejecutar comportamientos, que van a estar mediatizados por la voluntad, que está sustentada sobre una base cognitiva-afectiva, puesto que la intención, la voluntad y el razonamiento son los determinantes del comportamiento social de los individuos. Por lo cual este puede predecirse.

Al respecto es necesario aclarar, que las intenciones humanas tienen dos componentes que integran una actitud hacia la conducta de las personas y una actitud hacia los hechos del entorno; es por ello que pueden definirse creencias subjetivas que son esencialmente motivacionales y creencias normativas determinadas por el discurso social regulatorio, este concepto es de fundamental importancia puesto que el cambio de la creencia normativa no es determinante para el cambio de la creencia subjetiva.

Esto permite comprender la resistencia frente a la aplicación de la norma inclusiva, para los niños con necesidades educativas especiales, puesto que, frente a la normativa del cambio inclusivo, persiste la creencia subjetiva excluyente que ha dificultado la cobertura en los colegios regulares de los niños y niñas con necesidades especiales.

Para abordar lo referente a las acciones educativas con respecto a la política de inclusión, es necesario tener en cuenta que la actualización pedagógica docente es uno de los factores críticos relativos a la política de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales.

Debe entenderse, que los avances en las neurociencias cognitivas han profundizado la comprensión de los proceso cognitivos; así como lo relativo a la caracterización de los déficits,

puesto que el educador como tal, puede disponer de procedimientos y técnicas que mejoren la intervención pedagógica en función del despliegue cognitivo de los estudiantes, a fin de que los mismos, desarrollen competencias, habilidades y destrezas para su desempeño autónomo, desde lo psicomotriz con el apoyo de actividades físicas, hasta lo que respecta a las dimensiones de tipo cognitivo, emocional y conductual para que puedan autocuidarse, ser sociable, alcanzar los logros académicos y mantener una postura y regularidad en el trabajo académico.

Para optar por un trabajo académico, que realmente oriente procesos de desarrollo integral humano dentro de una estructura académica de inclusión; es fundamental que el docente articule su saber pedagógico con los avances de las neurociencias, puesto que va a proporcionarle conocimientos acerca de los procesos de funcionamiento cognitivo en los niños con necesidades educativas especiales, las cuales están relacionadas, con la necesidad de diseñar actividades que personalicen la educación de estos niños, la integración cooperativa entre la persona, la familia en el proceso formativo, el trabajo en metas específicas de aprendizaje que mediatocen cambios viables y adaptativos en los niños y niñas, organizan las actividades teniendo en cuenta las diferencias individuales de los niños, así como su motivación y afectividad, puesto que los estudiantes deben sentirse motivados para aprender y la intervención pedagógica debe ser eficaz desde la competencia del docente, quien deber ser el primer educador de las acciones pedagógicas que lleva a cabo.

Es necesario frente a la realidad de la inclusión que los docentes, partiendo de las diferencias individuales de los niños tengan en cuenta, aspectos como el tipo de diferencia que el niño provee, a fin de que articule sus intenciones sobre la base de las fortalezas y habilidades del niño.



Debe tenerse en cuenta las recomendaciones, diagnósticos, a fin de que las intervenciones sean pertinentes y fortalecer en el niño su desempeño emocional y conductual en función de las respuestas adaptativas, puesto que los niños con necesidades educativas especiales que integran la inclusión educativa poseen dominios de autorregulación aspecto que fortalece su adaptación a la escuela.

Para la selección de las intervenciones, es necesario planificar tareas ricas en información y entrenamiento, el uso de estrategias compensativas para el afrontamiento emocional, que mejoren el nivel de conciencia y la capacidad de autorregulación del niño. El docente puede realizar cambios a nivel de la organización del ambiente físico y utilizar protocolos de entrenamiento que estimulen el pensamiento para que los niños utilicen eficientemente estrategias compensatorias de entrenamiento intelectual.

Con el fin de especificar el modelo pedagógico fundamental, holístico y constructivista para el desarrollo académico de los niños con necesidades educativas especiales, se plantea la importancia del enfoque de intervención de Reuven Feuerstein (2008).

La teoría de la modificabilidad estructural de Reuven Feuerstein se considera pertinente dentro de la presente investigación teniendo en cuenta el carácter holístico y constructivista de la misma que plantea que todos los niños tienen un potencial cognitivo que define su capacidad de aprendizaje y constituye la base para la planificación sistemática del proceso pedagógico que debe aplicarse con el apoyo de la familia.

Dentro de este modelo de intervención el educador, debe partir de un sistemático proceso de diagnóstico para mediatizar cambios a nivel conceptual, metodológico, actitudinal, volitivo y

conductual a fin de que los niños y niñas logren desplegar habilidades y destrezas para su desarrollo.

En este proceso se sugiere que el docente alcance competencia pedagógica para desplegar proceso de cambio en los aprendices. El docente en este proceso es un mediador que maneja estímulos que fortalecen la cognición del niño y para la puesta en marcha de proceso psicológicos superiores, así como el funcionamiento cultural. El docente crea oportunidades que le permiten al niño expresar sus intereses de aprendizaje, lo cual despliega la intencionalidad y el aprendizaje significativo.

Para efectos de fortalecer el conocimiento con relación al desarrollo humano de los niños con necesidades educativas especiales se parte de los fundamentos conceptuales de la teoría de la modularización de Karmiloff-Smith, debido a su carácter constructivista y genético, puesto que esta autora desarrolla un modelo neuropsicológico para el abordaje de los desórdenes cognitivos con base genética. La autora postula que el niño esta genéticamente predeterminado para absorber y organizar información en un formato específico. Cada módulo se desarrolla independientemente, como lo prueban los niños que exhiben un desorden cognitivo pero que son capaces de desempeñarse en otras áreas.

Su punto de partida es el modelo fodoriano de la mente – en el cual la mente está compuesta por un número de módulos independientes y especializado- pero basándose en la evidencia de la plasticidad cerebral (el cerebro se puede reestructurar a sí mismo para adaptarse a un daño temprano), Karmiloff -Smith afirma que los módulos no son estáticos, sino que “crecen” durante el desarrollo del niño y los nuevos módulos son creados en un proceso de modularización gradual. (Más allá de la modularidad. 1992)

Para esta autora el cerebro de los niños con desarrollos atípicos no son cerebros normales con partes intactas y partes dañadas, son cerebros que se han desarrollado de un modo distinto a nivel de la embriogénesis y del desarrollo postnatal (Almonte y Montt, 2011).

Dentro de este referente teórico el desarrollo es holístico y complejo pues constituye el resultado de múltiples interacciones entre los genes, el cerebro, la conducta y el ambiente. El cerebro está constituido por módulos funcionales que se especializan en el procesamiento específico de una determinada función.

Sin embargo, es necesario entender que aparecen, evolutivamente más tarde configurados con el apoyo de la interacción social del individuo; por lo cual, en los niños con necesidades educativas especiales, pueden presentarse déficits en los desempeños funcionales que se expresan en los dominios de diferentes tareas que pueden incluir múltiples funciones a nivel de la percepción del monumento, la búsqueda visual y procesos aferentes y eferentes en el procesamiento de los aprendizajes.

De esta manera, es necesario comprender que, frente al cerebro atípico del niño con necesidades educativas especiales, está la plasticidad neuronal que implica la posibilidad de modificación neuronal y de desarrollo de habilidades en edades tempranas, por lo cual los programas de inclusión deben manejarse tempranamente cuando aún el giro angulado del cerebro tiene la capacidad para procesar nuevas habilidades y destrezas, proceso que está determinado por la edad cronológica del individuo. (Wekerle, 2007).

El desarrollo modular propuesto por esta autora establece un interjuego funcional entre las capacidades innatas del niño y los cambios representacionales subsecuentes (Karmiloff-Smith,

1992) se trata por tanto, de una mente que posee un equipo neurológico funcional determinado genéticamente, que tiene la posibilidad de evolucionar sobre la base de una secuencia de cambios, a partir de los cuales el niño puede integrar, diferenciar, conciliar, significativamente y organizar informaciones desde un formato funcional y neuronal específico, que actúa a manera de módulo con un desarrollo independiente de otros módulos, lo que permite evidenciar, el isomorfismo funcional que expresa el niño con necesidades educativas especiales, en las diferentes áreas de construcción del aprendizaje.

Cada módulo constituye una estructura funcional independiente y especializada que evolucionan con el apoyo de la plasticidad cerebral, que posibilita la reestructuración del cerebro para potenciar una adaptación funcional, frente a un daño temprano. La evolución de los módulos es un proceso gradual de interacción conjunta y funcional que permite la especialización y especificación de las funciones, así como el trabajo en conjunto de los módulos, los cuales son activados especialmente por la interacción educativa y la actividad lúdica.

Constituye la potenciación del pensamiento de la teoría de la mente, que implica el desarrollo cognitivo, la redescipción del mundo, configurado a nivel mental, en un sistema de pensamiento, que es estimulado socioculturalmente en la interacción con los demás. El niño no solo aprende procedimientos acerca del funcionamiento de los objetos de su entorno, también puede comprender y por ello, puede construir pensamiento, es lo que se denomina la redescipción representacional (Karmiloff, 1992) que ocurre a partir de tres etapas:

En la primera, el niño aprende a realizar una actividad, en la segunda analiza introspectivamente lo que ha aprendido y por último establece una reconciliación integradora de

su desempeño frente a su introspección, en este sentido empieza a analizar y a construir una teoría acerca del funcionamiento de las cosas y del mundo.

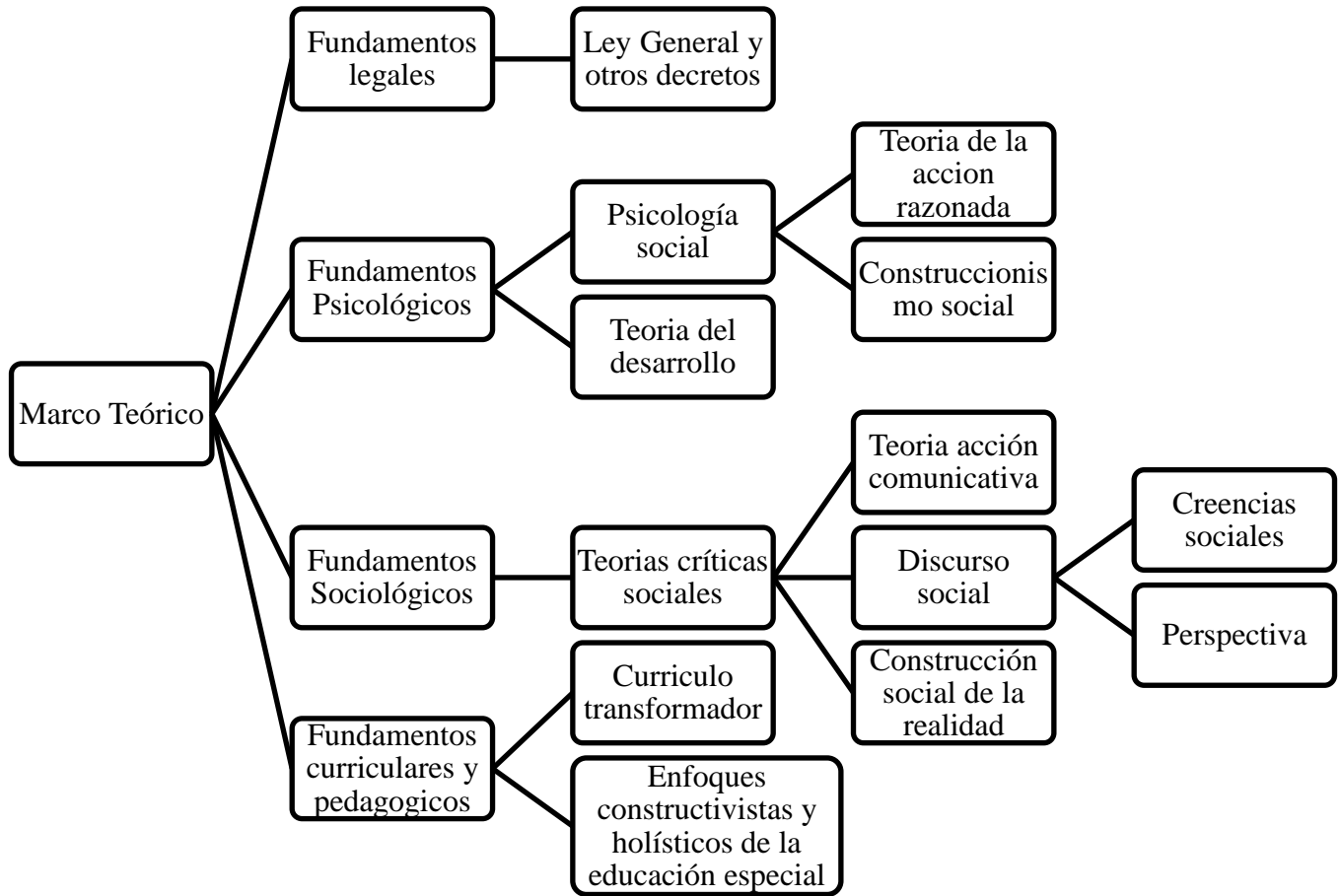
Los niños independientemente de que requieran o no necesidades educativas especiales, tienen la capacidad de recodificar la información a partir de un formato representacional o procedural y de uno cuasilingüístico, que se encarga de codificar el conocimiento.

La redesccripción representacional, que implica especialmente la transformación funcional de los módulos es lo que da lugar al desarrollo del pensamiento del niño, de tal forma que el proceso que inicia con una disposición innata para el lenguaje y de otros procesos psicológicos superiores, puede alcanzar un desempeño experto e incluso desarrollar un conocimiento metalingüístico a partir del proceso descrito.

Es necesario aclarar que la estimulación sociocultural es clave en este proceso, por lo cual los niños con necesidades educativas especiales no pueden estar sometidos a la deprivación cultural de la ausencia educativa. La estimulación e interacción educativa temprana es fundamental en este proceso, a fin de potenciar el despliegue de las habilidades y el desarrollo humano integral de los niños.

A continuación, para un mejor entendimiento y demostración se presenta una sinopsis del marco teórico.

Figura 1.



Nota. Elaboración propia 2017.

## 5. Metodología

En el presente capítulo, se determinan los procesos y procedimientos metodológicos de investigación, con el fin de abordar el método, los instrumentos de recolección de datos, el procedimiento y la identificación de los sujetos participantes del estudio, con los cuales, se lleva a cabo el análisis investigativo.

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.



El proceso de análisis hermenéutico se realizó atendiendo tres fases: descripción, comprensión e interpretación y proceso de construcción de sentido.

Para el proceso de descripción se llevó a cabo la reconstrucción simbólica de las reproducciones colectivas que desde el orden socio cultural definen la intersubjetividad de intencionalidades, que expresan pretensiones de validez con respecto al proceso de inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Este proceso permitió explicar la reproducción sociocultural de los sujetos participantes, padres de familia, estudiantes, docentes y directivos, que han incorporado en su acervo una representación de mundo con respecto a la concepción de niños y niñas con necesidades educativas especiales. El proceso de descripción dentro de la presente investigación se maneja operativamente a través de la ficha de caracterización y talleres de discusión de manera integrada.

Para el proceso de comprensión e interpretación se lleva a cabo el análisis profundo de lo evidente, lo no evidente, lo repetitivo, lo diferente, lo consensual, lo contradictorio y lo simbólico, con respecto a los contextos y discursos, así como lo concerniente al manejo conceptual y la crítica frente a la implementación pedagógica. Este proceso permitió la reconstrucción del fenómeno y la recontextualización de la política de inclusión en la escuela.

En cuanto al proceso de construcción de sentido se analizó con profundidad la forma en que los actores educativos han codificado y rotulado su actitud frente a los niños con necesidades educativas especiales, aspecto que ha sido legitimado por el discurso social de base lo cual permitió establecer que esta construcción social de la realidad que expresan en los talleres de discusión, necesita ser replanteada

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. (Migueles, 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 entretejen 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.

## **5.1. Población y Muestra**

### **Población**

La población está conformada por toda la comunidad educativa del Colegio Distrital Murillo, establecimiento educativo oficial del Distrito de Barranquilla, el cual será analizado de manera particular en el marco de la práctica de la política de inclusión.

**Muestreo**

El muestreo se define de carácter intencional lo cual indica que la muestra ya posee las características típicas que resultan representativas del estudio.

Este muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión de grupos supuestamente típicos. (Sampieri, 2014).

El muestreo intencional constituye un muestreo selectivo orientado a examinar una muestra escogida intencionalmente, porque puede proporcionar información esencial dentro del estudio de caso específico. En este tipo de estudios las muestras intencionales resultan determinantes porque las personas son escogidas por su experiencia dentro del objeto de investigación (Baena 1990).

**Muestra**

La muestra está conformada por el rector, 5 docentes de básica primaria (uno por cada grado), 20 padres de familia (4 por cada grado) y el personero de estudiantes de la comunidad del Colegio Distrital Murillo de Barranquilla. Los criterios de validez para la escogencia de la muestra intencional, obedecen a que estos actores educativos (directivos docentes, son los directos responsables de la inclusión que se está manejando en la escuela. Debe entenderse que los docentes seleccionados son los que están manejando los cursos con niños con necesidades educativas especiales.

**5.1.1 Técnicas e Instrumentos para La Recolección De Datos**

Las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información del fenómeno son los siguientes:

**Ficha de caracterización**

Es un proceso colectivo de diagnóstico de la realidad educativa, que permite establecer las características de la institución y de su entorno, constituyéndose en el insumo primordial para identificar y reconocer la problemática educativa y las razones que la originan, puesto que facilita ver el entramado de las condiciones y factores del contexto interno y externo y su interrelación. Lineamientos Metodológicos de la caracterización (2007).

La ficha de caracterización se utilizó con el fin de describir las percepciones de directivos y docentes con respecto a la política de inclusión. A partir de esta ficha se recopilaron los procesos representacionales de los directivos con respecto a los niños con necesidades educativas especiales, de igual forma permitió comprender la metodología que subyace en la concepción que los directivos quieren frente a la política.

Por medio de este instrumento, en la presente investigación, se busca identificar aspectos fundamentales del establecimiento educativo investigado para alcanzar un mayor nivel de conocimiento a manera de diagnóstico.

**Grupo de Discusión:**

Dadas las características comunes del grupo de discusión proporcionadas por autores como Krueger (1991), Callejo (2001) y Suárez (2005), se puede definir esta herramienta cualitativa como una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinados.

Esta técnica, que nace como elemento complementario a la encuesta, se encuadra en la familia de las entrevistas grupales, y adquiere un carácter propio que la hace peculiar y la instaura como auténtica práctica de investigación en el panorama científico actual.

Como instrumento cualitativo de recogida de datos, el grupo de discusión presenta numerosas ventajas, entre ellas, promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee un carácter flexible y abierto y presenta una alta validez subjetiva. Asimismo, facilita y agiliza la obtención de información, y su coste es relativamente reducido.

El desarrollo del grupo de discusión permitió reconstruir los procesos representacionales que han sido reproducidos en la colectividad por los actores educativos que expresan la interacción simbólica de los participantes con respecto a la política de inclusión. El análisis fenomenológico indica que los talleres de discusión permiten definir la legitimidad consensuada y comunicada por los actores sociales participantes.

Además de las ventajas que se acaban de mencionar, Callejo (2001) destaca la posibilidad de *“Observar los comportamientos no verbales, así como la generación de una gran cantidad de datos y de hipótesis de investigación”*.

De acuerdo con lo expresado por estos autores, se puede deducir que el grupo de discusión es una técnica de investigación que se aplica en un campo de producción de discursos donde se da un análisis de procesos reflexivos individuales y colectivos y cuyo objetivo en el marco de la presente investigación es identificar opiniones y argumentos que justifiquen una actuación pedagógica que oriente los derroteros de las intervenciones educativas para la política de

inclusión y las transformaciones que los actores educativos han implementado, para la cobertura, equidad y desarrollo humano de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

#### **Validez de la investigación en sus dimensiones cualitativas**

- **Credibilidad o validez interna:** está justificada por el ejercicio de los investigadores, por la aplicación de los instrumentos, la descripción, comprensión y construcción de sentido frente al tratamiento de los datos coherentes con el enfoque de la investigación.
- **Transferibilidad o validez externa:** los datos arrojados por esta investigación son válidos por el fenómeno y entorno estudiado, pero teniendo en cuenta que se trata de una investigación cualitativa estos no pueden ser generalizados a otros escenarios educativos.
- **Fiabilidad:** la investigación es fiable porque sus datos han sido suministrados por la comunidad educativa participante del estudio, que conforma e integra la realidad abordada.
- **Confirmación u objetividad:** los datos de la investigación constituyen los resultados de los instrumentos aplicados y no corresponden a interpretaciones de los investigadores.
- **Integridad:** los resultados presentados corresponden a un proceso sistemático y riguroso de recolección de los mismos productos de la ficha de caracterización y de los grupos de discusión.
- **Coherencia:** la investigación es coherente por los siguientes procesos: Descripción, comprensión y construcción de sentido del problema y de sus resultados sin riesgo de ambigüedades que pueden distorsionar el enfoque aplicado. De igual forma, las teorías de apoyo guarden coherencia con el método. Así mismo la recolección de los datos se realizó por la rigurosa aplicación de los instrumentos definidos para la investigación.



### 5.1.2 Procedimiento

Teniendo en cuenta que la investigación es un estudio de caso, dentro del paradigma hermenéutico, el proceso operativo de los resultados, se llevó a cabo como construcción interpretativa, en torno a las percepciones de los actores educativos que han consolidado una validez legítima, fortalecida por la coherencia paradigmática que los sujetos han constituido desde su estructura sociocultural. La ficha de caracterización aplicada permitió profundizar en la fenomenología reproducida por la parte directiva frente a la política de inclusión. En el caso de los grupos de discusión permitieron comprender con profundidad el micro proceso concerniente a las significaciones de los actores educativos, integrados por docentes, padres de familia y estudiantes, con relación al macro proceso con respecto a la aplicación de la política.

Debe aclararse que el análisis descriptivo surge de la ficha de la ficha caracterización, mientras que la comprensión profunda del fenómeno y su interpretación se lleva a cabo a partir de los aportes del grupo de discusión. La integración de estos conocimientos permitió elaborar la construcción de sentido con respecto a los fundamentos simbólicos que han legitimado los actores educativos participantes.

El presente trabajo se lleva a cabo con las siguientes actividades investigativas:

- a. Focalización:** Se realizará la identificación del Colegio Distrital Murillo, frente a lo cual el grupo investigador se dará a la tarea de llevar a cabo reuniones previas con el rector para establecer los acuerdos pertinentes frente al desarrollo de la investigación.
- b. Sensibilización:** En esta etapa se reunirán a todos los actores involucrados en el proceso (docentes, directivos, padres de familia y estudiantes), se dará a conocer los beneficios de la investigación para la institución y la importancia del apoyo de cada uno de ellos para la

elaboración de la misma, se aplicará el acta de consentimiento al rector formalizado el acuerdo para la ejecución de la investigación, en la institución educativa distrital murillo.

- c. Caracterización:** La ficha de caracterización tiene como finalidad identificar aspectos fundamentales generales del establecimiento educativo para alcanzar un mayor nivel de conocimiento a manera de diagnóstico sin finalidades evaluativas ni de auditoría.

**d. Concepciones de la comunidad educativa:**

En esta etapa se reunirá la comunidad educativa del Colegio Distrital Murillo de Barranquilla conformada por el rector, 5 docentes de básica primaria (uno por cada grado), 20 padres de familia (4 por cada grado) y el personero de estudiantes de la comunidad, que es la muestra representativa considerada por el grupo investigador.

Donde se dará un análisis de procesos reflexivos individuales y colectivos de cómo se concibe la política de inclusión; que importancia representa esta política; cómo ha sido su participación en la política de inclusión; influencia de la comunidad en el desarrollo de la política de inclusión; tratamiento por parte de la institución a los niños con necesidades educativas especiales; adaptación de la planta física; socialización con la comunidad educativa sobre la política de inclusión; impacto de la comunidad sobre la política de inclusión y aportes del proceso de inclusión a la calidad educativa. 8 (Anexo Consentimiento informado)

### **Implementación de Taller**

Se aplicará un taller con el grupo focal con el que se está analizando la problemática de la política de inclusión en el Colegio Distrital Murillo.

Para priorizar a través de un proceso participativo los factores críticos que inciden en el estudio actual de la política de inclusión en el Colegio Distrital Murillo, se generarán interrogantes como:

- Que materiales y recursos se requieren para integrar los niños con necesidades educativas especiales.
- Que paradigma impide la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Que mejoras de la infraestructura física se requieren para la política de inclusión.
- Que implementaciones curriculares se requieren para la política de inclusión.

## 6. 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

### 6.1. 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)

### 6.2. 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).

### **6.3. 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.

El Colegio Distrital Murillo se encuentra distribuido de la siguiente manera:

Tabla 2.

*Distribución de la planta Docente y Directivos docentes del establecimiento*

<b>Directivos docentes</b>	<b>Docentes de preescolar</b>	<b>Docentes de básica primaria</b>	<b>Docentes de básica secundaria</b>	<b>Docentes de media académica</b>
<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>Rotan</b>

Tabla 3.

*Distribución del personal administrativo y de servicios generales del establecimiento:*

<b>Personal administrativo</b>	<b>Personal de servicios generales</b>
<b>3</b>	<b>3</b>

Tabla 4.

*Distribución del estudiantado del establecimiento educativo:*

<b>Estudiantes matriculados de preescolar</b>	<b>Estudiantes matriculados de básica primaria</b>	<b>Estudiantes matriculados de básica secundaria</b>	<b>Estudiantes matriculados de media académica</b>	<b>Estudiantes matriculados con N.N.E.E</b>
<b>53</b>	<b>241</b>	<b>287</b>		

*Nota. Elaboración propia 2017*

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. **Anexo 3. Ficha de caracterización.**

#### **6.4. 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.



Tabla 5

Matriz de categorías y subcategorías del estudio de caso

Categorías previas y emergentes	Subcategorías o manifestaciones de la categoría
Política de Inclusión	Concepto y Contexto Definición en el PEI Prioridad de la inclusión Implementación Planeación estratégica Socialización
Niños con Necesidades Educativas Especiales NNEE	Tratamiento Adecuación de espacios físicos Ajustes curriculares
Perspectiva de la comunidad Educativa	Concepto y contexto Incidencia del actor educativo Aportes de la inclusión

---

*Nota. Elaboración propia 2017*

Tabla 6.

*Categorización y subcategorización*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CONVERGENCIA - DIVERGENCIA
<b>POLITICAS DE INCLUSION</b>	<b>CONCEPTO</b>	<p><b>C:</b>            “La inclusión es cuando un niño tiene dificultades para aprenderse las letras. Tienen mal comportamiento.            ” Método de adaptación de ciertas personas que no están en condiciones mayoritarias o iguales al tradicionalismo en las cuales se hace como una mediación para que puedan ser incluidos.            “Se da cuando se recibe a un niño con algún tipo de discapacidad o alguna necesidad que requiera ser atendida por personas capacitadas para que haya un buen rendimiento</p>
	<b>PRIORIDAD DE LA INCLUSIÓN</b>	<p><b>D:</b>  <b>No hay</b></p> <p><b>C</b>            “Para mí sería muy importante porque quiero que me ayuden más con la niña porque a veces siento que lo necesita.            “Sí, porque así no habría tantas limitaciones a nivel de todos los estudiantes.            “ Me parece importante, bueno la inclusión siempre la ha habido lo que cambiará sería que hay un órgano, una institución que nos va a colaborar con el desarrollo de esos niños que siempre han llegado a la escuela que no se hallan caracterizado como tal pero siempre han dificultado, se han presentado en un aula, usted encuentra dos o tres niños que tienen grandes dificultades tanto de aprendizaje como de comportamiento, entonces a uno a veces se le sale de las manos porque no sabe cómo manejarla entonces con una política de inclusión nos van a dar dos herramientas para poder manejar bien a los niños.            “Mira con la Constitución del 91 la verdad es que a nivel estatal siempre ha habido como una preocupación por la población vulnerable, por los niños, etc. Entonces en verdad es una deuda moral, social que tiene el estado con estos grupos de niños y de familias porque aja detrás de los niños esta la familia.  <b>D:</b>  <b>No Hay</b></p>

## CATEGORÍA

## CONVERGENCIA - DIVERGENCIA

**C:****No hay****D:**

“Bueno aquí hacen escuela de padres y yo he participado por parte de bachillerato y de primaria y son consejos que le dan a uno y por medio de estos consejos lleve a mi hija al psicólogo y ha tenido buenos resultados.

**PLANEACIÓN  
ESTRATÉGICA**

“Pues digamos que mayoritariamente no, pero si hay cosas pequeñas que se manejan en esta institución en la que si, por ejemplo, a veces puede haber casos de que los estudiantes tengan ciertos problemas cognitivos y esas cosas que se tienen presente en todo concejo directivo y se toma la decisión si es posible.

“No, aquí en la institución propia como tal no hay una política de inclusión, aquí como se ha podido observar a nivel de otras instituciones pero si como estableció la compañera anteriormente hemos encontrado casos especiales, en que sería bueno que se hiciera esta política y estrategias y tener un seguimiento, una guía para cuando se presente que hacer con él.

**C:****“No hay****D:**

“La seño siempre nos dice que la niña necesita un psicólogo y yo le digo que me dé una orden para yo poderla llevar a la EPS donde ella esta.

**SOCIALIZACIÓN**

“Pues digamos que yo como personero, bueno estoy en representación de todos los estudiantes y los que van a entrar también son estudiantes, entonces digamos que me parece bien

“La verdad es que aquí como nunca ha existido eso uno trabaja como uno puede manejar los niños con todas las dificultades, cuando los casos son demasiado extremos hablamos con la directora, con la su orientadora y se les ha conseguido un bueno colegio que presente este apoyo.

**CATEGORÍA****CONVERGENCIA - DIVERGENCIA****C:**

“No, ¿Especiales en qué sentido?, bueno hay personas que tienen dentro de la institución problemas de proceso, pero se ha mejorado y pues ha sido buena la educación que se ha dado aquí, han sido bien tratados.

**TRATAMIENTO**

“Aquí todos los niños se tratan de la misma manera, aquí no tenemos especializaciones para tratar a un niño de una manera y otro de otra, aquí todos se tratan de la misma manera.

**NIÑOS CON  
NECESIDADES  
EDUCATIVAS  
ESPECIALES**

“ Bueno la verdad que como la palabra maestro, nosotros aunque no nos brinden estas herramientas, nosotros buscamos el mecanismo para llegar a esos niños y la verdad hay niños que por ejemplo: Jesús Barrios, el niño lo tengo a mi cargo, el año pasado lo tenía la señora Estebana y esta vez lo tengo yo, este niño está intervenido por el Bienestar Familiar, en este momento la verdad que él goza de un privilegio dentro de la institución, todas las maestras lo quieren, todas lo cuidamos, el niño, Jesús Barrios, con él se manejan situaciones con específicas y yo le hablo de estudiantes con situaciones específicas no especiales, porque los demás niños en esa edad no están en condiciones, porque esas preferencias, no le hablo de especial porque de pronto le hagan bullying ¡Ay especial! No, le hablo de otras situaciones específicas, él tiene medicamentos constantes y entonces su proceso de aprendizaje es totalmente diferente, él fue un niño abandonado por sus padres, tiene madre sustituta, viene de un equipo interdisciplinario pero allá cumple citas con el bienestar familiar hasta el momento que yo sepa de que la señora Estebana tampoco viene una psicóloga de allá, simplemente mantenemos una relación constante con la madre sustituta y vemos que el niño ha avanzado bastante, ya el niño sabe leer bien, a pesar de que tiene dificultades de lenguaje, le hacen su terapia que es importante, por ejemplo que hacemos nosotros siempre, estamos buscando páginas de internet en google, me meto todo lo que es el proceso de aprendizaje para los niños en esta situación y el niño avanza bastante y entonces, llevamos un acompañamiento directo como acompañamiento de

estado, sería lo mejor porque el niño aun presenta dificultades de convivencia.

**D:**

“Bueno en el caso que yo tuve con la niña me ayudaron para na, porque yo le explicaba a la seño y le decía, incluso yo tenía problemas con la niña.

**CATEGORÍA**

**SUB –  
CATEGORÍA**

**CONVERGENCIA - DIVERGENCIA**

**ADECUACIÓN  
DE ESPACIOS  
FÍSICOS**

**C:**

“No, todavía no, porque lo siento todavía muy pequeño.

“No, pero los profesores en esta institución hacen maestrías y especializaciones de forma pedagógica, para tener una especialización más, también para manejar este tipo de temas, porque yo mismo he preguntado sobre que especializaciones tienen y dentro de esas especializaciones esta la pedagogía, y pedagogía múltiple en todos los sentidos, jóvenes con discapacidad y sin discapacidad.

“No, considera que la institución no tiene digamos la infraestructura necesaria para digamos esa inclusión de niños con necesidades especiales. No contamos con las respectivas rampas que necesitan los que usan sillas de suelas, los asientos no son los más cómodos para algunos de esos niños que tienen, considera que algunos casos, esos asientos están digamos de alguna manera incomodos. No tenemos las instalaciones apropiadas.

“Bueno si hablamos de la planta física, los niños que tienen parálisis cerebral no está apta, y vemos que hay un segundo piso, y necesitaríamos una persona que los ayudaría a subir dependiendo del grado de complejidad, pero si hablamos aparte de los recursos para colaborar y ayudarle a estos chicos tampoco está como tal e incluso la persona que le colabora a estos chicos no está disponible

**D:**

“No hay

**CONCEPTO Y  
CONTEXTO**

**C:**

“No, no cuenta con esa aula, no cuando observa la magnitud del problema y si se necesita algún tratado externo porque ya no se puede mirar al niño por su falta o condición

**D:**

**PERSPECTIVAS  
DE LA  
COMUNIDAD**

**INCIDENCIA  
DEL ACTOR  
EDUCATIVO**

**No hay**

**C:**

**D:**

“Si nos han citado para participar de algunas cosas.  
“Que yo sepa no, pero los estudiantes aquí son muy moderados y muy indiscretos en ese sentido, aquí no se presenta ese tipo de distanciamiento o de aislamiento porque una persona no sea igual a otro, eso aquí no se ve.

“Aquí dentro de la institución de pronto informarle a la psicorientadora, que es la persona que nos podría orientar, aparte de eso saber que cada docente tiene la habilidad de buscar su propia estrategia porque eso es lo que hacemos nosotros cuando no hay quien nos colabore, llamar a la secretaria de educación o rectoría estamos nosotros que somos las personas que tenemos que buscar ayuda o como colaborar a estos chicos para que puedan seguir adelante porque ellos son tan iguales como lo son otros niños.

**APORTE DE LA  
INCLUSIÓN**

**C:**

“Claro, porque por mi parte yo a mi hija yo si la llevo, pero hay papas que somos descuidados y no tenemos el tiempo.

“Sí, claro porque eso vincularía a que el ámbito cognitivo sea más amplio

“Bueno, considera que si se lleva a cabo un buen proyecto digamos de esta inclusión por supuesto que ayudaría muchísimo.

**D:**

**No hay**

### 6.5 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.

## 7. Discusión

La política de inclusión, aunque es norma determinada a nivel de diversos países del mundo y por consiguiente en Colombia, aun en las escuelas colombianas no está aplicándose, si bien la norma existe y esta sancionada a nivel del Ministerio de Educación Nacional; las escuelas no cuentan con los recursos para darle cumplimiento a las disposiciones de la misma.

La institución investigada reconoce que la norma es fundamental para llevar a cabo el proceso de inclusión. De hecho, la directiva del colegio expresa que no se cuentan con los recursos, ni con el personal capacitado. La escuela si ha incursionado en el proceso de inclusión y tanto la directiva, como los docentes tienen la disposición para acceder a la norma.

El problema radica en que la escuela no está preparada para asumir el reto de una inclusión y de hecho a nivel presupuestal, no se cuenta con el soporte financiero para atender las necesidades de los niños especiales. Es necesario comprender que en lo que concierne a la inclusión de los niños especiales, aún no se manejan paradigmas suficientemente abiertos para darle respuesta al problema educativo de los niños con necesidades educativas especiales.

Es necesario tener en cuenta que los impedimentos de aplicación de la política de inclusión están representados específicamente por las resistencias paradigmáticas de los actores socioeducativos, pues es la idea concerniente a la condición de necesidad educativa, los que está impidiendo la flexibilización de la escuela frente a la política de inclusión. Será necesario seguir investigando el proceso especialmente en lo relativo a las preconcepciones de los actores educativos, a fin de que las nuevas investigaciones profundicen el fenómeno y se logren consolidar las bases para la flexibilización de los procedimientos educativos frente a la política

de inclusión para que esta sea una realidad, reconociendo que los niños con necesidades educativas especiales son actores válidos del proceso educativo y su voz debe ser escuchada y legitimada dentro de la educación regular

La comunidad educativa no está preparada pues los consideran personas con pocas capacidades para el aprendizaje. Los niños con necesidades especiales conforman una población que experimenta la exclusión social, desde su misma condición genética.

La exclusión la experimentan desde su núcleo familiar, puesto que, para algunos padres de familia, es difícil aceptar la realidad de sus hijos con deficiencias. Para algunas familias el nacimiento de un niño con deficiencias cognitivas, o alguna otra deficiencia constituye una carga emocional muy difícil de manejar, porque de hecho los padres de familia han representado simbólicamente los procesos de su discurso social. Este discurso proviene de una tradición anclada en la exclusión y el rechazo frente a los niños que presentan necesidades educativas.

Los niños por tanto nacen, crecen y se desarrollan en una sociedad caracterizada por el rechazo social, puesto que la sociedad está caracterizada por la poca tolerancia frente a la diferencia. En este sentido, la realidad que viven las escuelas frente a la inclusión no es ajena a sociedad misma, puesto que el rechazo no solo se observa en el discurso social, también se observa en la escuela, por la misma transferencia de los patrones sociales.

Este proceso evidencia la escasa voluntad para manejar programas de inclusión, se convierte en una realidad inoperante y agresiva, pues codifica la condición humana del niño excluido. Este proceso de irrelevancia de la política de inclusión, se observa a nivel del PEI, en la ausencia de programas específicos orientados al desarrollo humano de los niños con necesidades educativas especiales. En este sentido la inclusión no es una prioridad en esta escuela. De ahí que no se

presupuesten los recursos financieros para la atención de estas poblaciones, lo cual conlleva a que desde la planeación institucional se desconozca la realidad de estos niños y niñas, por lo cual los docentes no presentan la suficiente apertura, para la atención educativa de estos niños, dando perpetuidad a la problemática de exclusión desde lo institucional. El desconocimiento de estos niños se convierte en un mal radical institucionalizado y en una muerte instrumental para estos niños que son desconocidos en su integridad personal, por consiguiente, los niños con necesidades educativas especiales que ingresan a la escuela no encuentran el entorno propicio para la atención de sus problemáticas, el colegio opta por integrar a los niños especiales en las aulas regulares, sin embargo, los maestros que no son educadores especiales, no ofrecen la atención personalizada que requieren los niños, ni aportan las horas de dedicación que requieren porque son docentes regulares, por ello la planeación está orientada a cumplir con los referentes que demanda el grado académico que están atendiendo. Los docentes sencillamente solicitan un menor número de estudiantes, porque consideran que los niños con necesidades educativas especiales, les quitan tiempo, debido a que consideran, que no pueden responder a los estímulos académicos, con la misma rapidez que lo hacen los estudiantes regulares. Esta situación constituye una problemática representacional que afecta el trabajo docente. Puesto que determinan que estos niños deberían hacer parte de una escuela especial, pues representan un problema, debido a la distancia conceptual, que existe entre los estudiantes regulares y los niños con necesidades educativas especiales.

Adicionalmente, los maestros no cuentan con los recursos para atender a los niños, puesto que no hay planeación específica que viabilice un presupuesto debidamente suficiente para atender la compra de los materiales y la asignación de los salarios para la contratación del personal idóneo,

pues no hay suficiente personal para atender las necesidades reales de los niños y niñas, que requieren ser potenciados para alcanzar el desarrollo humano.

Esta realidad a su vez se torna aguda porque los docentes no cuentan con los fundamentos pedagógicos para implementar las estrategias pedagógicas que estimulen las habilidades cognitivas, sociales y afectivas, para que los niños que presentan necesidades educativas especiales puedan desarrollar sus habilidades y destrezas, para alcanzar mejores desempeños y logren desplegar sus competencias. Se requiere que los docentes planifiquen las acciones educativas, que favorezcan el avance madurativo de los niños y las niñas que presentan deficiencias. Los docentes requieren una transformación paradigmática, que los lleve a integrar a los niños con necesidades educativas especiales como niños que pueden aprender, que pueden alcanzar mejores desempeños, como niños que necesitan más tiempo para alcanzar los logros académicos de su nivel educativo, que requieren la implementación de diversas estrategias y acciones encaminadas a la maduración y al desarrollo de habilidades y destrezas, a nivel cognitivo, afectivo y social, a fin de que aprendan a crecer con seguridad, con maduración y desarrollo y sintiéndose amados y respetados por sus padres, familia, maestros y sociedad en general. Los maestros deben entender que los niños con necesidades educativas especiales tienen capacidades para aprender, que no son ineptos, puesto que pueden desarrollar sus destrezas de pensamiento y sus habilidades sociales, para incursionar en el medio, puesto que los niños y niñas con necesidades educativas especiales necesitan maestros comprometidos con su desarrollo, que se actualicen continuamente con los avances de la pedagogía y de los desarrollos orientados al despliegue de las habilidades y destrezas de pensamiento. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales necesitan ser apoyados en su desarrollo socioafectivo, puesto que son personas con sensibilidad que se ven afectadas por el rechazo de sus congéneres y de

otros individuos cercanos a su vida. Esto conlleva a determinar que tanto los docentes como los padres de familia comparten la ley de inclusión educativa y están de acuerdo en que los niños con necesidades educativas especiales, cuenten con el apoyo de las escuelas, sin embargo, unido a estos conceptos persiste paradójicamente la cuestión de la deficiencia funcional que los hace diferentes a los demás niños y niñas. Algunos padres con niños que presentan deficiencias no conocen a fondo la realidad disfuncional de sus hijos, lo cual conlleva a que los niños experimenten retrasos escolares puesto que las familias, no saben cómo atender las deficiencias que presenta el niño. Los docentes acogen la medida de la inclusión, pero se mantienen alejados frente a la posibilidad de ser los maestros asignados, puesto que ser el maestro de un niño con deficiencias, representa problemas para el ejercicio docente.

Teniendo en cuenta estos elementos de discusión, puede determinarse que la posibilidad de una verdadera inclusión educativa aun este lejos de la realidad. Las personas que integran la comunidad educativa aun no pueden concebir al niño con deficiencias como un miembro de la comunidad educativa regular. Será necesario que desde el MEN más que emitir una política pueda desarrollar los mecanismos de sensibilización y de preparación teórica y metodológica pertinentes y técnicamente suficientes para que los niños y niñas con deficiencias funcionales puedan integrarse al ámbito de la escuela regular.

Frente a esta realidad educativa la escuela requiere de una transformación paradigmática, para que docentes, padres de familia y comunidad educativa, puedan observar a los niños con necesidades educativas especiales con los mismos derechos y posibilidades de desarrollo que el resto de la población. Lo más apremiante de esta situación es que el niño con necesidades educativas especiales percibe el rechazo de la gente, lo que afecta aún más el despliegue positivo del desarrollo humano de los niños.

Es necesario considerar, por tanto, que se requiera una preparación dirigida a los padres para asumir esta realidad pues el presente y futuro de los niños con necesidades educativas especiales es incierto y muchas escuelas sencillamente se han negado a la posibilidad de la inclusión, lo cual invita a seguir analizando de fondo la problemática y a persistir, en la transformación del quehacer educativo.

Las escuelas no están invirtiendo ni planificando en función de la inclusión. Por lo cual la perspectiva de la comunidad educativa frente a este proceso es inoperante, excluyente y con resistencia frente al cambio, lo cual dificulta y retrasa el despliegue de programas de inclusión.

Al respecto debe tenerse en cuenta que la información suministrada por la Rectora en la institución investigada en la ficha de caracterización durante la fase I, resulta importante puesto que el personal administrativo desconoce el número de estudiantes matriculados con necesidades educativas especiales, lo cual apunta a agudizar la exclusión de los niños con necesidades educativas especiales y de hecho a perpetuar la negativa a recibir personas con discapacidad ya sea por razones de orden técnico y de infraestructura física, pues la escuela no posee los recursos de orden humano, ni los materiales para atender niños con discapacidad.

En este sentido, la posibilidad de admitir niños con necesidades educativas especiales es remota porque de hecho, el Proyecto Educativo Institucional no está articulado para la implementación de una política de inclusión, la infraestructura física, no posee las condiciones logísticas para este tipo de población y el personal docente no está habilitado para incluir en las aulas de clases niños con discapacidades aunque esta situación denota claramente una postura de exclusión educativa, esta no se maneja explícitamente como rechazo, porque es manejado desde el criterio de la insuficiencia a nivel del recurso humano y físico.

De igual forma, se plantea el proceso técnico de la insuficiencia a nivel del Proyecto Educativo Institucional, por lo cual considerar un currículo transformativo para el ejercicio de una política de inclusión se presenta como una posibilidad remota en la institución, pues se considera que la comunidad educativa no posee los conocimientos para asumir estos cambios.

Si bien la ley 1618 de 2013, fundamenta la legalidad y cumplimiento de la política de inclusión, las escuelas por autonomía escolar tienen la posibilidad de rechazar la adopción de programas orientados a la inclusión. Los docentes denotan una actitud positiva frente a la inclusión, pero el orden académico administrativo de la escuela no admite la inclusión.

Esta realidad es verificada en la respuesta obtenida en la ficha de caracterización, más exactamente en la segunda pregunta por parte de la rectora, donde nos indica que la política de inclusión en el proyecto educativo institucional, no está definida, ya que actualmente se encuentra desactualizado, en proceso de reforma y retroalimentación.

Se retoma la respuesta de la rectora con relación al concepto que expresan los docentes frente a la política de inclusión: *“no están preparados pero que dan todo de sí para sacarlos adelante”*

Es necesario anotar al respecto que la calidad educativa tiene que ver con la mejora continua de carácter permanente, no se puede pensar que unos docentes que no están preparados para la educación de los niños con necesidades educativas especiales puedan improvisar con algo tan fundamental como es la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

Frente a la realidad estudiada el grupo investigador considera que la percepción de la rectora con respecto a los docentes *“que dan todo de sí para sacarlos adelante”*, constituye una incoherencia puesto que la calidad educativa requiere de la actualización y la capacitación para



que un profesional pueda mostrar competencia en su cargo y aplicar las habilidades y destrezas para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

El tema de competencias en educación ha resurgido con nuevos fundamentos que presentan una relevancia inusitada en todo el mundo. Desde la década pasada, pero sobre todo en lo que va del presente siglo, el sistema educativo ha emprendido un conjunto de reformas que van desde la educación básica a la educación media superior, hasta alcanzar a la educación superior.

Puede aclararse al respecto que en la investigación se detecta que la institución no cuenta con los materiales de apoyo pedagógicos requeridos para la atención de los niños con necesidades educativas especiales puesto que aplican las herramientas y método Singapur, de la misma forma lo utilizan con los niños regulares.

Frente a este proceso se puede deducir que existe un desconocimiento total de la norma por parte de la Rectora del Colegio Distrital Murillo para el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estos niños, puesto que no se puede utilizar los mismos recursos y herramientas didácticas para este proceso. (ley 1618/2013, artículo 2, punto 4).

En consideración a la respuesta por parte de la rectora de la institución, se observa un mal manejo en el fortalecimiento del desarrollo humano de los niños con necesidades educativas especiales, al señalar que se les dan las mismas indicaciones a los padres de familia. Lo que implica un error por parte de la directriz de la institución porque debe existir una orientación a los padres de familia, que debe realizarse separadamente por razones de sus características pedagógicas individuales.

Al no existir un redireccionamiento en la política de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales por parte de la directiva y al existir un desconocimiento de la misma, no se

gestiona ante las autoridades competentes los mecanismos y recursos para guiar a toda la comunidad educativa con el fin de fortalecer el proceso de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.

Desde esta perspectiva, el construccionismo social como teoría que integra el estudio de las creencias sociales es de carácter trascendental para comprender críticamente este fenómeno, porque el contenido cognitivo y afectivo de estos procesos representacionales direccionan la perspectiva y la percepción social, definiendo las creencias sociales de las personas que pueden concebirse como elementos de origen psicosocial que están constituidas por atributos, actitudes e ideas acerca del funcionamiento del mundo y que tiene un valor predictivo en el comportamiento de las personas (Reyes, 2007), lo cual explica la resistencia frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

El proceso planteado permite entender que el acto negociador constituye en esencia una acción comunicativa, puesto que en el caso de la escuela cada actor educativo comunica sus intereses con pretensión de validez (Habermas, cit Torres, 2001), con el objetivo de alcanzar un consenso entre los actores educativos, con respecto a lo que han configurado desde su teoría de la mente (Almonte y Montt, 2011).

Estos fundamentos explican la dinámica de los elementos de orden sociológico y psicológico que conforman la percepción social de la realidad, para entender la fenomenología de la resistencia paradigmática frente a la inclusión e integración de los niños con necesidades educativas especiales, proceso, que tiene sus raíces en la teoría de la mente de los actores educativos y que ha sido conformada y legitimada desde su saber cotidiano y su discurso social articulado en las distintas dimensiones vitales, de interacción sociocultural y comunicativa.

Para los padres que participaron en la investigación el concepto de niño con necesidad educativa especial está más relacionada con problemas comportamentales y disciplinales, y no con una constitución cognitiva, física y sensorial. Los estudiantes de igual forma, no tienen claridad conceptual frente a lo que es la política de inclusión. Presentan confusión en cuanto al concepto de niño con necesidades educativas especiales, puesto que lo confunde con indisciplina. Este desconocimiento a su vez genera rechazo frente a la adaptación de una política de inclusión que atienda las necesidades de los niños con Necesidades Educativas Especiales, lo cual implica que la escuela deberá atravesar por un proceso de transformación paradigmática, flexibilizando su perspectiva frente a la inclusión y frente al concepto mismo del niño con Necesidades Educativas Especiales, los cuales son percibidos como discapacitados que requieren de múltiples intervenciones interdisciplinarias para poder emprender y que difícilmente puedan alcanzar un nivel aceptable de aprendizaje para integrar la planta estudiantil de la institución. Esto indica que la institución ha desarrollado un mecanismo de exclusión, frente a la posibilidad de una política de inclusión integradora, pues no se evidencia una voluntad de cambio que pudiese dar lugar a la aceptación e integración de los niños con NEE desde la directiva institucional; proceso complejo que demanda el quebrantamiento de las resistencias indescriptibles que rechazan la política de inclusión y perciben al niño con NEE como un discapacitado e imposibilitado para el aprendizaje. El rechazo a esta norma es real y por tanto la perspectiva de inclusión para esta escuela se evidencia como una posibilidad remota e inexistente.

Siguiendo con la discusión y análisis de los datos arrojados por los docentes, padres de familia y estudiantes, puede evidenciarse la ausencia de conocimientos por parte de estos actores sociales con respecto al significado de la política de inclusión, puesto que se desconoce que esta política, está orientada a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales.

En este sentido el contenido de la ley se desconoce, lo cual imposibilita la disposición de los recursos de la escuela para atender los niños con necesidades educativas especiales. La ausencia de este conocimiento lentifica la incorporación de planes y programas para la actualización del Proyecto Educativo Institucional para el alcance operativo de la norma estatal.

Es necesario entender que la percepción de los docentes indica estar de acuerdo con la inclusión, puesto que siempre ha existido y espera que la institución les colabore con la educación de estos niños que siempre llegan a la escuela y les ha dificultado el que hacer pedagógico, que demanda realizar un diagnóstico que integre aprendizaje y comportamiento, puesto que deben atender situaciones sin las herramientas pertinentes para su atención, por ello la adopción de la política de inclusión conlleva a la planificación de los materiales estratégicos y recursos para una óptima integración de los niños con necesidades educativas especiales y a una mayor competencia a nivel del trabajo docente.

En este sentido la escuela se percibe inhabilitada para aplicar la norma de inclusión por lo cual las posibilidades de esta población, para acceder a una educación de calidad están fuertemente limitados por los paradigmas y el desconocimiento que los actores socio educativos tienen frente a la misma. El cambio paradigmático constituye una cuestión emergente, puesto que, si el enfoque educativo no permite la inclusión, los niños de estos grupos humanos no podrán acceder a una educación de calidad, propiciada por una escuela inclusiva.

A esto se suma, el concepto de inhabilidad frente al niño con Necesidades Educativas Especiales, puesto que deben manejarse los fundamentos, la actualización y la humanización del proceso educativo para el alcance de una verdadera inclusión para todas las personas que presentan alguna discapacidad. Desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia deberán

disponerse todas las condiciones socioeducativas y económicas para el cumplimiento de la norma relativa a la política de inclusión, a su vez, es necesario aclarar que en la aplicación del taller la comunidad educativa conformada por los docentes, padres de familia y representante de los estudiantes mostraron interés por el proceso y estudio que se ha llevado a cabo frente a la Política de Inclusión en el Colegio Distrital Murillo.

### 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.



### Recomendaciones

Luego de haber expuesto las conclusiones se recomienda lo siguiente:

Es necesario llevar a cabo acciones integrales que conlleven a la sensibilización de la comunidad educativa para prepararla frente a la adopción de la política de inclusión, pues el problema fundamental es que la escuela, los grupos humanos que la componen y la sociedad en general son excluyentes. Por tanto, hay que derrumbar las resistencias indescriptibles que mantienen la perpetuidad de una educación que no acepta a los niños con necesidades educativas especiales. Apuntando a la realización de nuevos talleres integradores con la comunidad educativa que faciliten un conocimiento profundo de los niños con necesidades educativas especiales, y con ellos mediatizar el cambio de actitud frente a su inclusión. Por tanto, se recomienda la revisión de los procesos administrativos y de la planeación estratégica para que se incluya un presupuesto suficiente para llevar a cabo la compra de los materiales educativos que se requieren para la atención de las deficiencias que presentan los niños a fin de garantizar su desarrollo humano. De igual forma, el reajuste presupuestal debe soportar la contratación del personal interdisciplinario para la atención de las necesidades educativas especiales.

Es necesario que desde la rectoría del colegio se lideren cambios fundamentales frente a la inclusión que se integren como política educativa en el proyecto educativo institucional con presupuesto especial asignado a fin de otorgarle una realidad académica

La infraestructura física debe ampliarse con nuevos salones y espacios físicos para niños con necesidades educativas especiales.

Adicionalmente, se requiere la transformación y actualización de un currículo flexible que integre programas creativos de atención, educación, participación y desarrollo humano de niños

con necesidades educativas especiales, a fin de que los docentes sean capacitados y respondan con competencias pedagógicas frente a las necesidades educativas de estos niños.

Se hace necesario que los docentes se eduquen y preparen para tal finalidad, así como también los padres de familia. Toda la comunidad educativa deberá ser sensibilizada e integrada participativamente para el cambio y la inclusión.

Se recomienda ampliar la cobertura investigativa con el apoyo de las secretarías de educación a fin de que logren incorporar soluciones, frente a las resistencias indescriptibles que impiden el ético cumplimiento de la ley, para la inclusión de los niños con NEE en las escuelas estatales. Por otra parte, es necesario, Fortalecer la formación del docente con los avances de la neurociencia y otras disciplinas, para que el temor y el rechazo logren ser reemplazados por una actitud abierta y de compromiso social y educativo, con relación a la educación de los niños con NEE. Se recomienda darle cumplimiento a la ley para que las escuelas que están apoyando el proceso de inclusión, motiven a otras escuelas a la incorporación de la política de inclusión.

Es necesario, por tanto, Seguir investigando el tópico a fin de proponer políticas que mejoren la cobertura y calidad de las escuelas en función de la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

A nivel pedagógico, se sugiere el diseño de estrategias socio constructivistas que favorezcan la construcción viable y adaptativa del conocimiento, estimule y motive el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente se recomienda el trabajo con talleres de arte, se sugiere la organización del Atelier; con materiales de reciclaje y de actividades de floortime para el desarrollo integral de las habilidades y destrezas psicomotrices, de socialización y de resolución de problemas.

Se requiere una mayor intervención del ente estatal, a fin de que la política de inclusión constituya una realidad fortaleciendo el desarrollo de las instituciones que logren incorporar la aplicación de la misma en la historia y vida cotidiana de las escuelas.

**Referencias Bibliográficas**

- 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.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Universidad de Manchester. Inglaterra.
- Almonte, C y Montt, C. (2011). *Psicología de la infancia y la adolescencia*. Buenos Aires: Mediterráneo.
- Alvarez Gayou, JL. (2005). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós
- 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.
- Avramidis, E, Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión. *Entre dos mundos. Once. 25*.
- Baena G., 1990. *Instrumentos de investigación*. México limusa
- Bizquera, Alzina, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Mirada.
- Calderon, I & Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Málaga: Octaedro.

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.

Constitución Política de Colombia 1991. Art: 13, 16, 25, 37, 44, 54, 67, 68, 70.

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.

Cuestas, C. (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

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).

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.

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.

Eco, H. (2000). *Los límites de la interpretación*. Milán: Gruppo Editoriale Fabbri.

Escudero, JM. (2011). Educación exclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55. 85-105 p.

- Fernández N., L. (2006). *Como analizar datos cualitativos*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Ferrante, C & Ferreira, M. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectoria social: Dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología Experimental*. (8) 403-428 p.
- 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.
- García Canclini, N. (1995). *Culturas híbridas*. Bogotá: Magisterio.
- Hernandez Sampieri R. (2005). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Mc Graw-Hill.
- Karmiloff Smith, A. (2005). *El Desarrollo Tomado en Serio, Mas allá de la Modularización*. Barcelona, Gedisa.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing social setting. A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth.
- Mardones, J. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. Bilbao:Anthopos.
- 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.
- McNamee, S & Hosking, DM. (2012). *Research and social change. A relational constructionist approach*. New York: Routledge.

Medina Rodríguez, Iblin. *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva.*

Universidad de Tolima, Tolima.

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.

Monarca, H. (2015). *Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones del proceso de inclusión.* Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Universidad de Guadalajara. México. *Athenea Digital*. Núm. 2.

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.

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.

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.

Oliveira Boga, 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.

- 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.
- 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.
- Puig Rovira, JM., Doménech, I., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Grao
- Reyes, L. (2007). *La teoría de la acción razonada: Implicaciones para el estudio de las actitudes*. Universidad pedagógica de Durango. Investigación Educativa. Número 7.
- Rivas, P. (2006). Educere. Recuperado en Abril de 2010 de Educere en [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1316](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1316).
- 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.
- 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.
- Rosselli, M, Matute, E y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del Desarrollo Infantil*. México: Manual Moderno.



- Serrano, C. & Camargo, Diana. (2011). *Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación*. Universidad industrial de Santander. Bucaramanga.
- 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.
- 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.
- Skliar, C & Tellez, M. (2008). *Conmover la Educación*. Buenos Aires: Noveduc. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- 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.
- 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.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades especiales. *Estud. Pedagóg.* 37 (2). 249-265 p.
- Torres C, E. (2001). *El concepto de la competencia*. Bogotá: Alejandría.
- UNESCO. (2000). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la conferencia 48 internacional. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/>

Unicef. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos*.

Junio de 2014. Buenos Aires.

Van Dijk, T. (2001). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. Barcelona: Atenea digital.

Vega Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. *Estud. Pedagóg.* 35 (2). 189-202 p.

Velázquez Barragán, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Universidad de Salamanca. Salamanca. España.

Villareal Bontes, X. (2010). *Integración de niños con necesidades educativas especiales en el nivel preescolar*. Universidad de Magallanes. Punta Arenas, Chile.

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.

**Anexos**

**POLÍTICA DE INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES  
UNA PERSPECTIVA DESDE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

-----  
Colegio Distrital Murillo

**ANEXO NO. 1  
ACTA DE REUNION CON EL RECTOR**

**ACTA N° 01**

FECHA: 08 de Junio 2016

HORA: 9:30 am

LUGAR: Oficina de Rectoría del Colegio Distrital Murillo

SR. COO: ALICIA FLOREZ

**ORDEN DEL DÍA:**

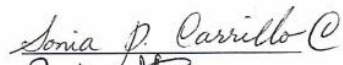
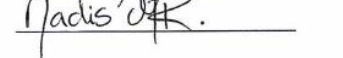
1. Saludo al Rector
2. Exponer el interés que se tiene en la institución para realizar el trabajo de investigación
3. Pedir la identificación y ubicación del Colegio

**DESARROLLO**

La rectora acepta y entrega información de la Identificación y ubicación del Colegio buscando acuerdos pertinentes frente a la investigación.

Finaliza la reunión siendo las 10:30 am. En constancia firman los asistentes

  
COLEGIO DISTRITAL MURILLO  
Coordinadora: Alicia Florez  
COORDINACIÓN

Grupo De Investigadoras:  
Sonia Carrillo Y Nadis Meza

**ANEXO N°2.**  
**ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO RECTOR**

**Título del Proyecto:**

**POLÍTICA DE INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES. UNA PERSPECTIVA DESDE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

Sr. (Sra., Srta.): *Silvia Vilamueva Espinoza*

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea participar en la investigación que se le ha explicado verbalmente, de acuerdo a lo referenciado

Al respecto, expongo que: he sido informado/a sobre el diálogo a desarrollar y las eventuales molestias, tiempos, espacios y grabaciones en la realización que el procedimiento implica, previamente a su aplicación y con la descripción necesaria para conocerlas en un nivel suficiente.

He sido también informado/a en previamente a la aplicación, que los procedimientos que se realicen, no implican un costo que yo deba asumir. Mi participación en el procedimiento no involucra un costo económico alguno que yo deba solventar, no implica procesos evaluativos para las autoridades y tampoco efectos de auditoría.

Junto a ello he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan y estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será

absolutamente confidencial, y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de esta investigación.

Sé que la decisión de participar en esta actividad, es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia negativa para mí.

Adicionalmente, las investigadoras responsables, Sonia Carrillo Castro, identificada con Cedula de Ciudadanía No. 32.896.222 de Barranquilla y Nadis Meza Restrepo identificada con Cedula de Ciudadanía No. 42.271.946 de Los Palmitos Sucre, han manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre mi participación en la actividad realizada. Para ello, se me informa que el domicilio para estos efectos es Calle 72 C No. 24-B-53 San Felipe en el horario comprendido entre las 7:00 p.m. y 9:00 p.m., en el período comprendido de la actividad y hasta 1 mes después de concluida ésta.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, Situa Villanueva Espinosa Cédula de identidad No 22.429.640. de Barranquilla mayor de edad, consiento en participar en el grupo de discusión del establecimiento educativo para la investigación titulada:

“Plan de mejoramiento institucional como dispositivo de gestión participativa para el fortalecimiento de la calidad educativa” y autorizo las señoras, Sonia Carrillo Castro, identificada con Cedula de Ciudadanía No. 32.896.222 de Barranquilla y Nadis Meza Restrepo identificada con Cedula de Ciudadanía No. 42.271.946 de Los Palmitos Sucre investigadoras responsables del proyecto para realizar con mi participación el grupo de discusión requerido por el proyecto de investigación descrito.

Fecha: Julio 15 de 2016

Hora: 9:30 am

Firma de la persona que consiente



Investigadora responsable:

Sonia P. Carrillo C.

[Firma]

Nombre

Firma

Investigadora responsable:

Nadis Oleza Restrepo

[Firma]

Nombre

Firma

**ANEXO N° 3.**  
**FICHA DE CARACTERIZACIÓN**

<b>Ficha de Caracterización</b>	<b>Día:</b> 22	<b>Mes:</b> Julio	<b>Año:</b> 2016

Este instrumento tiene como finalidad identificar aspectos fundamentales generales del establecimiento educativo, para alcanzar un mayor nivel de conocimiento a manera de diagnóstico, sin finalidades evaluativas ni de auditoría.

**CAPITULO 1: Datos de identificación:**

**Instituto Educativo Distrital Murillo (Codimur)**

\_\_\_\_\_ Nombre  
del Establecimiento      Página WEB

**Atlántico, Barranquilla**

**colegiodistritalmurillo@hotmail.com**

\_\_\_\_\_ Departamento Municipio

\_\_\_\_\_ Correo electrónico

**Vilma Villanueva Espinoza**

**3013710263 - 3631029**

\_\_\_\_\_ Nombre del Rector / Director

\_\_\_\_\_ Teléfono Fax

**Calle 45 # 4 A -132**

**Metropolitana**

\_\_\_\_\_ Dirección

\_\_\_\_\_ Localidad

**Número de sedes con que cuenta el establecimiento**

**Niveles educativos ofrecidos por el establecimiento**

**Nombre o énfasis del Proyecto Educativo Institucional**

**Jornadas que ofrece el establecimiento educativo**

Mañana o completa  Tarde  Noche  Fin de semana \_\_\_\_\_

**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		

**CAPITULO 2: Política de inclusión**

Esta ficha de caracterización se aplica con el fin de tener un conocimiento acerca de la percepción que la directiva posee con respecto a las políticas de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se plantean los siguientes interrogantes:



1. ¿Cómo se ha llevado a cabo la política de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela que usted dirige?

**R/= Realmente políticas de inclusión en la escuela no existen.**

2. ¿Está definida y documentada la política de inclusión Institucional en el PEI? Por qué?

**R/= No está definida en el PEI, ya que actualmente se encuentra desactualizado en proceso de reforma y retroalimentación.**

3. ¿Qué implementación logística ha llevado a cabo la institución para tal fin?

**R/= No hay implementación logística para las políticas de inclusión.**

4. ¿Qué preparación recibieron los docentes?

**R/= Los docentes no recibieron capacitación o preparación para la atención con los niños con necesidades educativas especiales.**

5. ¿El recurso humano disponible posee las fortalezas profesionales y técnicas para este proceso?

**R/= los docentes son licenciados y son competentes para la atención de los niños regulares, pero desafortunadamente solo tenemos un docente que es educadora especial y no se cuenta con aula de apoyo para la atención de estos niños.**

6. Está adaptada la planta física del colegio para la atención de NNEE? Mencione.

**R/= No.**

7. Se han hecho adaptaciones curriculares en la Institución para responder al aprendizaje de los NNEE? ¿Por qué?

**R/= No, porque el PEI está desactualizado.**

8. ¿La institución cuenta con los materiales de apoyo, para el trabajo pedagógico con los niños con necesidades educativas especiales?

**R/= No. Se aplican los mismos materiales que los demás niños como el método Singapur y sus herramientas.**

9. ¿Qué concepto expresan los docentes frente a la política de inclusión de la escuela?

**R/= No están preparados pero que dan todo de sí para sacarlos adelante.**

10. ¿Qué dificultades a nivel administrativo ha generado la política de inclusión en la escuela?

**R/= la dificultad es que nos damos cuenta que falta un proyecto que indique los pasos a seguir en la atención con estos niños.**

11. ¿Qué dificultades a nivel académico ha generado la política de inclusión en la escuela?

**R/= Como no hay una política de inclusión propiamente dicha no se ha presentado dificultades a nivel académico.**

12. ¿Los padres de familia con niños con necesidades educativas especiales, reciben orientaciones para fortalecer el desarrollo humano de sus hijos?

**R/= No. Se le dan las mismas indicaciones que los demás estudiantes.**

13. ¿Los niños con necesidades educativas especiales reciben en su escuela un proceso pedagógico distinto al resto de la comunidad?

**R/= No. Se atienden igual que los demás.**

14. ¿El sistema de evaluación para los niños y niñas con necesidades educativas especiales tiene connotaciones específicas?

**R/= Esta pequeña población no cuenta con connotaciones específicas en el sistema de evaluación, se aplica lo mismo que a los demás estudiantes.**

15. ¿Los grados académicos que incluyen niños con necesidades educativas especiales poseen algún docente adicional?

**R/= No. Solo el titular del aula se encarga de la atención de estos niños.**

16. ¿Cuánto tiempo lleva la escuela recibiendo niños con necesidades educativas especiales?

**R/= No sabe, porque no existe un control específico, todos los alumnos son recibidos por igualdad de oportunidades.**

17. ¿Qué perspectivas tiene la escuela para la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales?

**R/= Lograr mejorar el bajo rendimiento de estos chicos. Hacer consciente al docente de que en toda problemática hay una causa y que hay que atender con calidad a esta población y contar con el apoyo y el aval.**

**Gracias por su apoyo y colaboración.**

**Firmas:**

**Investigadoras**

  
Sonia P. Carrillo Castro

  
Nadis C. Meza Restrepo

  
COLEGIO-DISTRITAL MURILLO  
EDUCATIVO  
Firma del establecimiento educativo

**ANEXO 4.**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO – GRUPO DE DISCUSIÓN**



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**GRUPO DE DISCUSION**

**Título del Proyecto:**

**POLÍTICA DE INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES. UNA PERSPECTIVA DESDE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

Sr. (Sra., Srta.): Estebana De la Hoz (Docente) Grado: A.A.

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea participar en el grupo de Discusión para la investigación que se le ha explicado verbalmente, de acuerdo a lo referenciado

Al respecto, expongo que: he sido informado/a sobre el diálogo a desarrollar y las eventuales molestias, tiempos, espacios y grabaciones en la realización que el procedimiento implica, previamente a su aplicación y con la descripción necesaria para conocerlas en un nivel suficiente.

He sido también informado/a en previamente a la aplicación, que los procedimientos que se realicen, no implican un costo que yo deba asumir. Mi participación en el procedimiento no involucra un costo económico alguno que yo deba solventar, no implica procesos evaluativos para las autoridades y tampoco efectos de auditoría.

Junto a ello he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan y estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será absolutamente confidencial, y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de esta investigación.

Sé que la decisión de participar en esta actividad, es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin

problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia negativa para mí.

Adicionalmente, las investigadoras responsables, Sonia Carrillo Castro, identificada con Cedula de Ciudadanía No. 32.896.222 de Barranquilla y Nadis Meza Restrepo identificada con Cedula de Ciudadanía No. 42.271.946 de Los Palmitos Sucre, han manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre mi participación en la actividad realizada. Para ello, se me informa que el domicilio para estos efectos es Calle 72 C No. 24-B-53 San Felipe en el horario comprendido entre las 7:00 p.m. y 9:00 p.m., en el período comprendido de la actividad y hasta 1 mes después de concluida ésta.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, Estebana De la Hoz Cortierrez (**Docente**) Cédula de identidad No 22.454.872 de Baranóa mayor de edad, consiento en participar en el grupo de discusión del establecimiento educativo para la investigación titulada:

“Plan de mejoramiento institucional como dispositivo de gestión participativa para el fortalecimiento de la calidad educativa” y autorizo las señoras, Sonia Carrillo Castro, identificada con Cedula de Ciudadanía No. 32.896.222 de Barranquilla y Nadis Meza Restrepo identificada con Cedula de Ciudadanía No. 42.271.946 de Los Palmitos Sucre investigadoras responsables del proyecto para realizar con mi participación el grupo de discusión requerido por el proyecto de investigación descrito.

Fecha: Julio 29, 16

Hora: 3:00 pm

Firma de la persona que conciente: Estebana De la Hoz G.

Investigadora responsable: Sonia P. Carrillo C. D.

Nombre

Firma

Investigadora responsable Nadis Oleza Testepr

Nombre

Firma


## ANEXO No. 5

LISTA DE ASISTENCIA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA  
GRUPO DE DISCUSION

Fecha: 25 de agosto del 2016

## PADRES DE FAMILIA Y COMUNIDAD ASISTENTE

Janyeth Olivares	2 <sup>a</sup> A.
Elga Sanabria Fragozo	4 <sup>o</sup>
Ronald Mautas	3 <sup>er</sup>
Estebano Dela Hoz	1 <sup>er</sup> A
Miriam Viqueo	5 <sup>o</sup> A.
Mica Flores O	coordinadora
Maria A. Ortega E	mamá (1 <sup>o</sup> ).
Mica Davis Perez	padre (1 <sup>o</sup> )
Rubi Sanchez	" (3)
Italia Nally V.	mamá (2 <sup>o</sup> ).
Fabian Ruiz P	mamá (2 <sup>o</sup> )
José Davis O.	padre (2 <sup>o</sup> )
Carmen Fonseca	mamá (5 <sup>o</sup> ).

	pache (5).
Kelly Johana. Andrés	pache (4).
Jenifer Cudis	mamá de cuarto.
Camilo Sandoval	(4)
Xanolis Rodríguez	3



## ANEXO 6.

## CUESTIONARIO SEMANTICA DE GRABACION

Pregunta	Persona 1	Persona 3	Persona 4
	Madre de familia	Estudiante	Docente
1. ¿Cómo concibe la política de inclusión? describala	La inclusión es cuando un niño tiene dificultades para aprenderse las letras. Tienen mal comportamiento.	Método de adaptación de ciertas personas que no están en condiciones mayoritarias o iguales al tradicionalismo en las cuales se hace como una mediación para que puedan ser incluidos.	“ Se da cuando se recibe a un niño con algún tipo de discapacidad o alguna necesidad que requiera ser atendida por personas capacitadas para que haya un buen rendimiento”
2. ¿Qué importancia representa para ustedes la política de inclusión?	Para mí sería muy importante porque quiero que me ayuden más con la niña porque a veces siento que lo	Sí, porque así no habría tantas limitaciones a nivel de todos los estudiantes.	Me parece importante, bueno la Mira con la conclusión siempre la ha habido lo Constitución del 91 que cambiará seria que hay un la verdad es que a órgano, una institución que nos va a nivel estatal siempre colaborar con el desarrollo de esos ha habido como una niños que siempre han llegado a la preocupación por la escuela que no se hallan población caracterizado como tal pero siempre vulnerable, por los han dificultado, se han presentado en niños, etc. Entonces un aula, usted encuentra dos o tres en verdad es una niños que tienen grandes dificultades deuda moral, social

necesita.

tanto de aprendizaje como de que tiene el estado comportamiento, entonces a uno a con estos grupos de veces se le sale de las manos porque niños y de familias no sabe cómo manejarla entonces con porque aja detrás de una política de inclusión nos van a los niños esta la dar dos herramientas para poder familia. manejar bien a los niños.

3. ¿Cómo ha sido su participación en las políticas de inclusión?

Bueno aquí hacen escuela de padres y mayoritariamente no, yo he participado por pero si hay cosas pequeñas que se manejan en esta institución en la que si, por ejemplo a veces pueden haber casos de que los estudiantes tengan ciertos problemas cognitivos y esas cosas que se tienen presente en todo concejo directivo y se toma la decisión si es

No, aquí en la institución propia como tal no hay una política de inclusión, aquí como se ha podido observar a nivel de otras instituciones, pero si como estableció la compañera anteriormente hemos encontrado casos especiales, en que sería bueno que se hiciera esta política y estrategias y tener un seguimiento, una guía para cuando se presente que hacer con él.

posible.

4. ¿De qué manera han influido en el desarrollo de esta política?

La señora siempre nos dice que la niña necesita un psicólogo y yo le digo que me dé un orden para poderla llevar a la EPS donde ella esta.

Pues digamos que yo como personero, bueno estoy en representación de todos los estudiantes y los que van a entrar también son estudiantes, entonces digamos que me parece bien.

La verdad es que aquí como nunca ha existido eso uno trabaja como uno puede manejar los niños con todas las dificultades, cuando los casos son demasiado extremos hablamos con la directora, con la suborientadora y se les ha conseguido un buen colegio que presente este apoyo.

5. ¿Cómo son tratados en la Institución NNEE? Justifique

Bueno en el caso que yo tuve con la niña me ayudaron para na, porque yo le explicaba a la señora le decía, incluso yo tenía problemas con la niña.

No, ¿Especiales en qué sentido?, bueno hay personas que tienen dentro de la institución problemas de proceso, pero se ha mejorado y pues ha sido buena la educación que se ha dado aquí, han sido bien tratados.

Aquí todos los niños se tratan de la misma manera, aquí no tenemos especializaciones para tratar a un niño de una

Bueno la verdad que como la palabra maestro, nosotros aunque no nos brinden estas herramientas, nosotros buscamos el mecanismo para llegar a esos niños y la verdad hay niños que por ejemplo: Jesús Barrios, el niño lo tengo a mi cargo, el año pasado lo tenía la señora Estebana y esta vez lo tengo yo, este niño esta intervenido por el Bienestar Familiar, en este momento la verdad que el goza de un privilegio dentro de la institución, todas las maestras lo quieren,

manera y todas lo cuidamos, el niño, Jesús Barrios , con otro de otra, él se maneja situaciones con específicas y yo aquí todos le hablo de estudiantes con situaciones se tratan de específicas no especiales, porque los demás la misma niños en esa edad no están en condiciones, manera. porque esas preferencias, no le hablo de especial porque de pronto le hagan bullying ¡Ay especial! No, le hablo de otras situaciones específicas, él tiene medicamentos constantes y entonces su proceso de aprendizaje es totalmente diferente, él fue un niño abandonado por sus padres, tiene madre sustituta, viene de un equipo interdisciplinario pero el allá cumple citas con el bienestar familiar hasta el momento que yo sepa de que la seño Estebana tampoco viene una psicóloga de allá, simplemente mantenemos una relación constante con la madre sustituta y vemos que el niño ha avanzado bastante, ya el niño sabe leer bien, a pesar de que tiene dificultades de lenguaje, le hacen su terapia que es importante, por ejemplo que hacemos nosotros

siempre, estamos buscando páginas de internet en google, me meto todo lo que es el proceso de aprendizaje para los niños en esta situación y el niño avanza bastante y entonces, llevamos un acompañamiento directo como acompañamiento de estado, sería lo mejor porque el niño aun presenta dificultades de convivencia.

6. ¿Está adaptada la planta física del colegio para la atención de NNEE? Mencione
- |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| No, todavía no, porque lo siento todavía muy pequeño. | No, pero los profesores hacen maestrías y especializaciones de forma pedagógica, para tener una especialización más, también para manejar este tipo de temas, porque yo mismo he preguntado sobre que especializaciones tienen y dentro de esas especializaciones esta la | No, pero los profesores en esta institución hacen maestrías y especializaciones de forma pedagógica, para tener una especialización más, también para manejar este tipo de temas, porque yo mismo he preguntado sobre que especializaciones tienen y dentro de esas especializaciones esta la | No, considera que la institución no tiene digamos la infraestructura necesaria para digamos esa inclusión de niños con necesidades especiales. No contamos con las respectivas rampas que necesitan los que usan sillas de suelas, los asientos no son los más cómodos para algunos de esos niños que tienen, considera que algunos casos, esos asientos están digamos de alguna manera | Bueno si hablamos de la planta física, los niños que tienen parálisis cerebral no está apta, y vemos que hay un segundo piso, y necesitaríamos una persona que los ayudaría a subir dependiendo del grado de complejidad, pero si hablamos aparte de los recursos para colaborar y ayudarlo a estos chicos tampoco está como tal e incluso la persona que le |
|---|---|---|---|--|

pedagogía, y pedagogía pedagógicos. No tenemos las instalaciones apropiadas. colabora a estos chicos no múltiples en todos los instalaciones apropiadas. está disponible. sentidos, jóvenes con discapacidad y sin discapacidad.

7. ¿Se ha socializado con ustedes como se lleva a cabo la política de inclusión? Si nos han citado Si yo sepa no, pero Aquí dentro de la institución de pronto informarle a la los estudiantes aquí son psicorientadora, que es la persona que nos podría orientar, muy moderados y muy aparte de eso saber que cada docente tiene la habilidad de indiscretos en ese buscar su propia estrategia porque eso es lo que hacemos sentido, aquí no se nosotros cuando no hay quien nos colabore, llamar a la presenta ese tipo de secretaria de educación o rectoría estamos nosotros que distanciamiento o de somos las personas que tenemos que buscar ayuda o como aislamiento porque una colaborar a estos chicos para que puedan seguir adelante persona no sea igual a porque ellos son tan iguales como lo son otros niños. otro, eso aquí no se ve.

8. ¿Qué impactos (resultados) ha dejado en la comunidad la implementación de esta política? No, no cuenta con esa aula, no cuando observa la magnitud del problema y si se necesita algún tratado externo porque ya no se puede mirar al niño por su falta o condición.

9. ¿Creen ustedes Claro, porque por mi Sí, claro porque eso Bueno, considera que si se lleva a cabo un buen proyecto que este proceso parte yo a mi hija yo vincularía a que el digamos de esta inclusión por supuesto que ayudaría aporta a la si la llevo pero hay ámbito cognitivo sea muchísimo. calidad educativa papas que somos más amplio. ofrecida por la descuidados y no Institución? tenemos el tiempo.

---

*Nota: Transcripción del audio de Semántica elaborado por las autoras*

**ANEXO No. 7**  
**ACTA DE CONSENTIMIENTO**  
**TALLER DE FORMACION**

**SRA: COORDINADORA**  
**ALICIA FLOREZ**

**Asunto: Solicitud de Permiso.**

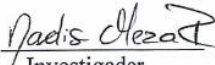
Reunión llevada a cabo el día **29 de Agosto del 2016** para solicitar un permiso para llevar a cabo el taller de formación con los actores involucrados en el proceso, (Docentes, padres de Familia, Director, y representante de los Estudiantes) Se dan a conocer los beneficios de la investigación para la institución y la importancia del apoyo de cada uno de ellos en la colaboración de los mismos

**AUTORIZACION**

He leído el procedimiento arriba. Las investigadoras me han explicado el taller que se llevara a cabo el día: 9 de Septiembre del 2016, a las 10:00 am, y doy mi consentimiento, para que se realice en la institución, dicha actividad.

  
**COLEGIO DISTRITAL MURILLO**  
**CBDIMUR**  
Coordinadora COORDINACIÓN  
ALICIA FLOREZ

  
Investigador  
SONIA CARRILLO

  
Investigador  
NADIS MEZA



**ANEXO No. 8**  
**LISTA DE ASISTENCIA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**  
**TALLER DE FORMACIÓN**

Fecha: 15 de Septiembre del 2016

**PADRES DE FAMILIA Y COMUNIDAD ASISTENTE**

<u>Alicia Flores D</u>	<u>Coordinadora</u>
<u>Miriam Vinegas</u>	<u>5.A</u>
<u>Estebana De la Hoz</u>	<u>1.A.</u>
<u>Elga Sanabria Fragozo</u>	<u>4.A</u>
<u>Janeth Olivarez</u>	<u>2.</u>
<u>Ronald Santos</u>	<u>3.</u>
<u>Elise Arzobispo</u>	<u>4. mamá</u>
<u>Xanots Rodriguez</u>	<u>3</u>
<u>Carilo Sandoval</u>	<u>4</u>
<u>Jenifer Cudris</u>	<u>mamá de cuarto</u>
<u>Kelly Johana Andrés</u>	<u>madre 4.</u>
<u>Maria A. Ortega E.</u>	<u>1</u>
<u>Monica Denis Perez</u>	<u>padre (1)</u>

<u>Carmen Fonseca</u>	<u>5.</u>
<u>Rubi Sanchez</u>	<u>3.</u>
<u><del>Alex</del></u>	<u>padre 5.</u>
<u><del>Patric Ruiz</del></u>	<u>manca 3.</u>
<u>Ana Barreiro</u>	<u>5.</u>
<u>Edith Rodriguez</u>	<u>1. y 3.</u>
<u>Leticia Ruiz O.</u>	<u>2.</u>
<u>Luis Fernando Sampedro</u>	<u>2.</u>
<u>Francisca Castro</u>	<u>3.</u>