

2015-01-01

Las prácticas pedagógicas: ¿responsables e incluyentes?

Yolanda Amaya Gelvez

Corporación Universitaria Minuto de Dios, yag91@hotmail.com

Diana Lucía Moreno Gómez

Universidad Autónoma de Bucaramanga, dianimoreno@hotmail.com

Grey Smith Moreno Abril

Corporación Universitaria Minuto de Dios, grmoreno@uniminuto.edu

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Amaya Gelvez, Y., D.L. Moreno Gómez, y G.S. Moreno Abril. (2015). Las prácticas pedagógicas: ¿responsables e incluyentes?. *Actualidades Pedagógicas*, (66), 87-102. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3033>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Las prácticas pedagógicas: ¿responsables e incluyentes?

Yolanda Amaya Gélvez

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia
yag91@hotmail.com

Diana Lucía Moreno Gómez

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
dianimoreno@hotmail.com

Grey Smith Abril Moreno

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia
grmoreno@uniminuto.edu



Resumen: Con el fin de identificar el discurso y las prácticas pedagógicas frente a la población con necesidades educativas especiales (NEE), en tres colegios de Bucaramanga, se realizaron grupos focales con docentes, entrevistas semiestructuradas a directivas institucionales y observaciones directas en el aula. Los resultados muestran que algunos docentes desconocen las NEE que manejan en el aula, otros asocian las NEE con discapacidad y no promueven el desarrollo integral de los estudiantes. Las instituciones educativas no tienen condiciones adecuadas para garantizar un proceso educativo incluyente debido a factores como: grupos numerosos en el aula, estudiantes aún no diagnosticados, desconocimiento de la normatividad vigente sobre NEE, ausencia de apoyo especializado y baja cobertura de los procesos de capacitación a los docentes.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, prácticas pedagógicas, inclusión.



Recibido: 15 de agosto del 2014
Aceptado: 8 de mayo del 2015

Cómo citar este artículo: Amaya Gélvez, Y., Moreno Gómez, D. L. y Abril Moreno, G. S. (2015). Las prácticas pedagógicas: ¿responsables e incluyentes? *Actualidades Pedagógicas* (66), 87-102. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3033>



Pedagogical Practices: Responsible and Inclusive?

Abstract: With the purpose of identifying the discourse and the pedagogical practices regarding the population with special educational needs (SEN) in three schools in Bucaramanga, focus groups were conducted with teachers, as well as semi-structured interviews to school directives and direct observation in the classroom. Results show that some teachers are unaware of the SEN in the class, while some associate them to disability and do not promote the integral development of the students. Schools are not prepared to guarantee an inclusive educational process, due to large numbers of students in the classroom, undiagnosed students, being unfamiliar with current regulations regarding SEN, lack of specialized support, and poor coverage of teacher training processes, among other reasons.

Keywords: special education needs, pedagogical practices, inclusion.



As práticas pedagógicas: responsáveis e inclusivas?

Resumo: Com o objetivo de identificar o discurso e as práticas pedagógicas diante da população com necessidades educacionais especiais (NEE), em três colégios de Bucaramanga, se realizaram grupos focais com docentes, entrevistas semiestruturadas a diretores institucionais e observações diretas na sala de aula. Os resultados mostram que alguns docentes desconhecem as NEE manejadas na sala de aula, outros associam as NEE com deficiências e não promovem o desenvolvimento integral dos estudantes. As instituições educacionais não possuem as condições adequadas para garantir um processo educativo inclusivo devido a fatores como estes: grupos numerosos na sala de aula, estudantes ainda não diagnosticados, desconhecimento da normatividade vigente sobre NEE, ausência de apoio especializado e baixa cobertura dos processos de capacitação de docentes.

Palavras chave: necessidades educacionais especiais, práticas pedagógicas, inclusão.

Introducción

Los imaginarios colectivos y el contexto social y cultural han determinado, a través del tiempo, las interacciones de la sociedad con las personas que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En el ámbito internacional, el francés Jean Marc Gaspard Itard fue pionero en educar niños con NEE, pues trabajó con infantes sordomudos en el instituto del mismo nombre en París, al finalizar el siglo XIX. En el siglo XX, el término *deficiente* fue relacionado con la educación especial; se creía que las deficiencias obedecían a factores propios de la persona que no se podían modificar (Castejón y Navas, 2009). En 1959 aparecen en Dinamarca los primeros conceptos sobre los cuales se sustentaría el “principio de normalización” formulado por Bank-Mikkelsen. El objetivo era hacer posible que las personas con cualquier tipo de discapacidad tuviesen condiciones lo más parecidas posible a las que vivía el resto de la sociedad (Marín, 2004, p. 121).

Posteriormente, en 1994, en la ciudad de Salamanca, España, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) proclamó la Declaración de Salamanca, en la que se determinó el marco de acción para la educación de los niños con NEE, lo cual fue aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Unesco, 1994). En Dakar, Senegal, en el 2000 se realizó el Foro Mundial sobre la Educación, denominado “Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. Este evento hace referencia a la atención de NEE y variadas, enfatizando en la integración (Unesco, 2000).

En el ámbito nacional, según Parra *et al.* (2004), el Banco Mundial a partir de 1995 planteó la posibilidad de que gracias a la educación básica primaria se realizaran acciones que permitieran el desarrollo de aprendizajes

que contribuyeran al “desarrollo humano” en aspectos como “conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para que las personas en la sociedad mejoren su desarrollo y calidad de vida” (p. 38).

Por otra parte, Salinas (citado en Parra *et al.*, 2004) afirma que la política educativa en Colombia respecto a la educación especial se clasifica en tres periodos:

- a. El primero se extiende desde finales del siglo XIX hasta comienzos de los años setenta; en este surgen las primeras escuelas dedicadas a la atención de niños sordos y ciegos, con un predominio más de tipo médico-asistencial que educativo, de carácter privado y particularmente conducido por la Iglesia.
- b. El segundo periodo corresponde a los años sesenta y setenta, y es considerado la época de auge de la educación especial. Aparecen los primeros centros de atención para niños con parálisis cerebral y retardo mental; empiezan a prestarse servicios de capacitación laboral para adultos ciegos, en tanto para limitados neuromusculares y ortopédicos se crean programas profesionales como terapia física, ocupacional y del lenguaje. En esta etapa se da una participación más activa del Estado tanto en los procesos de formación de los profesionales como para la atención, en la cual intervenía directamente o a través de financiación.
- c. El tercer periodo abarca desde 1970 hasta la presente década. En este lapso se crean establecimientos educativos para atender estudiantes sobresalientes, así como instituciones para la atención, planeación y generación de políticas para personas con discapacidad visual y auditiva: el Instituto Nacional para Ciegos y el Instituto Nacional para Sordos, ambos adscritos al Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, en 1981 se crea el Sistema Nacional de Rehabilitación (reemplaza al Consejo Nacional), encargado de integrar y coordinar los sectores de salud, trabajo, educación, así como el sector de la discapacidad, con el fin de racionalizar los recursos y servicios brindados a esta población.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) realizó un proyecto de intervención en el ámbito nacional con niños que presentaban NEE a través del programa denominado con el mismo nombre, del cual surge un documento titulado *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)*

(MEN, 2006), que se convirtió en orientación pedagógica en el territorio nacional para la atención de esta población en las instituciones educativas.

En lo que respecta a la legislación vigente en Colombia, la Constitución Política de 1991 contiene en varios de sus artículos los derechos de las personas con NEE (artículos 13, 47, 67 y 68). La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en el artículo 46 plantea una educación para todas las personas con algún tipo de discapacidad en establecimientos de educación pública. La Ley 1098 de 2006, Ley de la Infancia y la Adolescencia, en el artículo 43, numeral 1, establece que las instituciones educativas deben fomentar la aceptación y tolerancia frente a la diversidad, la discapacidad o los talentos.

En cuanto a la legislación específica acerca de las NEE, se destacan: el Decreto 2082 de 1996, que estipula el proceso educativo para personas con discapacidad o talentos; la Resolución 2565 de 2003, por medio de la cual se determina de qué forma se desarrolla la prestación del servicio educativo para los niños con NEE; la Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema General de Discapacidad; el Decreto 366 de 2009, “por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”; y la Ley 1618 de 2013, “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”.

Por otra parte, existen diversos estudios previos en el mundo acerca de las NEE. En Chile, la educadora Andrea Vega realizó una investigación cualitativa llamada *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* (Blanco, 1999). Otro estudio fue realizado por el Ministerio de Educación de España en unión con otras entidades de carácter civil: *Personas con discapacidad y acceso a los servicios educativos en Latinoamérica* (Samaniego, 2009).

También en España se gestó la prioridad de trabajar sobre las necesidades educativas especiales, por lo cual se organizó la Conferencia de Salamanca, donde se postularon los principios, la política y la práctica para las necesidades educativas especiales (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003). En este mismo país nace el estudio *Investigación sobre necesidades educativas especiales: ¿qué y cómo investigar en educación especial?*, realizada por Antonio Fuentes, doctor en Pedagogía de

la Universidad de Granada, cuyo objetivo es mejorar las condiciones de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (Rodríguez, 2005). En Colombia, el abogado y especialista en Derecho Constitucional y Ciencias Políticas del Centro de Estudios Constitucionales de Madrid, España, Carlos Alberto Parra Dussán, realizó un interesante estudio junto con otros profesionales del área del derecho denominado *Derechos humanos y discapacidad*, cuyo fin fue presentar una propuesta que contribuyera al cumplimiento de los deberes del Estado y las instituciones en el marco jurídico nacional e internacional (Parra *et al.*, 2004).

Con fundamento en estos hallazgos, se planteó el problema de investigación: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden niños, niñas y adolescentes que presentan NEE en los colegios Café Madrid, Rafael García Herreros e Instituto Promoción Social del Norte, ubicados en las comunas 1 y 2 de Bucaramanga?

El propósito fundamental de la investigación consistió en comprender e interpretar el discurso y las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden niños, niñas y adolescentes que presentan NEEE en los tres establecimientos educativos objeto de estudio durante el segundo semestre de 2013, con el fin de contribuir en la generación de cambios en la comunidad académica y las instituciones estatales encargadas de la atención de esta población. Los objetivos específicos se establecieron así: interpretar las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula; analizar el discurso que manejaron los docentes acerca de la atención educativa a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales; identificar los recursos que brindan las instituciones para el afianzamiento y cualificación de los docentes que atienden estos estudiantes; y reconocer las percepciones de las directivas institucionales frente al papel del Estado y la legislación en la atención a niños, niñas y adolescentes con NEE.

Esta investigación se realiza con el fin de contribuir en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y en consecuencia del aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan NEE a través del desarrollo de una propuesta de intervención en el aula que contribuya a la construcción de una cultura de inclusión educativa, con una pedagogía flexible y diversa que propicie el desarrollo integral de los niños. Asimismo, es vital sensibilizar para transformar los patrones socioculturales acerca de las necesidades educativas especiales en la comunidad, con la promulgación de los resultados de la investigación a través de estrategias que permitan llegar a toda la comunidad,

como la publicación de un libro, la realización de un seminario, la publicación de un artículo y la socialización de los resultados.

Revisión de la literatura

Para la fundamentación teórica del estudio fueron consultadas referencias conceptuales y empíricas que abarcaron los múltiples temas, como se muestra a continuación.

La evolución del concepto de necesidad en educación

El concepto de NEE ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo. Antes los estudiantes con discapacidad eran llamados *alumnos de educación especial*, *alumnos de aula especial* o *alumnos de integración*. Cada uno de estos conceptos ha estado enmarcado por el contexto social, cultural y político vigente en la sociedad. En el plano educativo, los conceptos y las acciones que de ellos se derivan han sido objeto de análisis por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006).

En este sentido se han configurado diferentes versiones, entre las que se destacan las necesidades educativas individuales, las necesidades educativas comunes y las necesidades educativas especiales. Las dos primeras se diferencian de la última por los requerimientos para la atención, pues es necesaria la intervención especializada, lo cual requiere de insumos y recursos con los que no cuentan comúnmente las instituciones educativas. Adicionalmente, involucra las dificultades mayores que presenta un estudiante respecto de sus compañeros en aula para su acercamiento al proceso de aprendizaje.

Las necesidades educativas especiales

Según Lleixá (1992), las NEE son las características de cada persona en términos educativos que requieren la atención de diversos recursos y estrategias para el logro de los objetivos de aprendizaje. Un concepto novedoso de NEE, ya que abarca varios factores que impiden el acceso a la educación de la población infantil y juvenil, surgió de la unificación de criterios de diferentes países y es presentado en la Declaración de Salamanca por la Unesco (1994):

El concepto de necesidades educativas especiales se ha ampliado a situaciones como: presentan problemas temporales o permanentes, no tienen interés ni móviles para aprender; solo son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria; se ven obligados a repetir; se ven obligados a trabajar; viven en las calles; viven demasiado lejos de una escuela; viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica; son víctimas de la guerra o de conflictos armados; son sometidos constantemente a malos tratos físicos o emocionales, y a abusos sexuales, o bien sencillamente no van a la escuela, sea cual fuere el motivo (p. 15).

Otro documento que realiza aportes para una mejor comprensión del concepto de NEE es el Informe de Warnock, que surge en el Reino Unido en 1978 y fue elaborado por personas con un vasto conocimiento acerca del tema (Castejón y Navas, 2009). Algunos aspectos que se destacan en este informe son estos:

Todos los niños tienen derecho a asistir a una escuela ordinaria de su localidad; un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que presenta mayores dificultades para aprender que la mayoría de alumnos de su edad, por lo que se precisa una atención más específica y unos recursos educativos especiales; los recursos educativos especiales son tanto tradicionales como diferentes a los disponibles habitualmente en la escuela (p. 15).

94



Las necesidades educativas y el contexto escolar

Cada vez más instituciones educativas contarán con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y, por lo tanto, tendrán que actuar en consecuencia adecuando su estructura, recursos y capital humano. Desde luego, para esto tendrán que gestionar recursos ante las entidades gubernamentales competentes, mientras que otros aspectos corresponderán a su dinámica interna. Entre los aspectos que corresponden a su dinámica interna aparecen el conocimiento de la legislación, el cambio de paradigma frente al tema de las NEE por parte de directivas y docentes, la adecuación institucional y la transformación de las prácticas educativas. Respecto de la adecuación institucional prevalecen aspectos como la adecuación

del currículo, la preparación permanente de las personas que laboran en la institución educativa, la adecuación del ambiente de aprendizaje en el aula. Según Arnaiz (2002), la educación inclusiva comprende la necesidad de enfrentar los obstáculos que presentan los estudiantes, con el fin de que gocen de las mismas condiciones que los demás estudiantes respecto a los procesos de aprendizaje.

Metodología

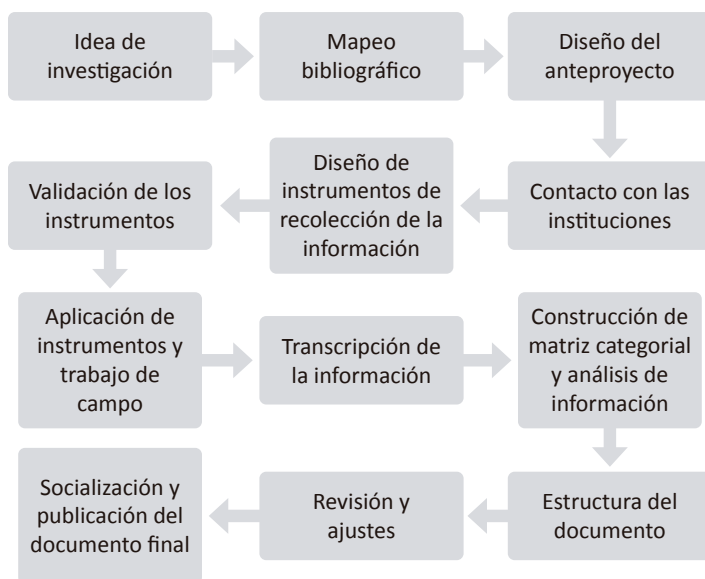
La investigación es de diseño cualitativo. El tipo de investigación es comprensiva-descriptiva, pues se trata de comprensión y análisis de los subjetividades de los sujetos en el contexto (Estake, 1998). El muestreo fue seleccionado por conveniencia, y con la condición de que hubiera presencia en el aula de niños, niñas y jóvenes con NEE. Los participantes fueron docentes y directivos docentes (rectores y coordinadores) de las instituciones educativas objeto de estudio: Rafael García Herreros (15 docentes y 1 directivo docente), Promoción Social del Norte (10 docentes y 2 directivos docentes) y Colegio Café Madrid (15 docentes y 2 directivos docentes). En total participaron 40 docentes y 5 directivos docentes.

Las técnicas de recolección de la información fueron aplicadas en las tres instituciones educativas Rafael García Herreros, Promoción Social del Norte y Café Madrid, ubicadas en las comunas 1 y 2 de Bucaramanga así:

- a. *Grupos focales*. Se realizaron cuatro grupos focales en cada una de las instituciones objeto de estudio para conocer las percepciones y el discurso de los docentes frente al tema.
- b. *Entrevistas semiestructuradas*. Fueron realizadas a las directivas docentes (rectores y coordinadores académicos). Se hizo una entrevista preliminar para dar a conocer las intenciones de una posterior entrevista, la cual fue acordada.
- c. *Observación no participante*. Se realizaron tres observaciones por institución educativa con el fin de indagar acerca de las prácticas pedagógicas y la interacción docente estudiantes. Se indagó con los docentes acerca de la condición de trabajo en sus respectivas aulas con niños que presentaran NEE, y allí se realizaron las observaciones.

Los instrumentos fueron validados mediante revisión de un par de investigación externo. Las fases en que se desarrolló el proceso de investigación se muestran en la figura 1.

Figura 1. Fases de la presente investigación



Fuente: elaboración propia.

El procesamiento de la información se obtuvo a través de la construcción de una matriz categorial desde la cual se partió para establecer las categorías de análisis. Durante el proceso de transcripción de la información se encontraron las siguientes categorías de análisis: los docentes y sus percepciones acerca de las NEE e inclusión; las realidades de las prácticas pedagógicas en el aula; la percepción de los docentes acerca del papel del Estado y la legislación en la atención a niños, niñas y jóvenes con NEE; y la inclusión y la percepción de las directivas institucionales frente a las necesidades educativas especiales y la inclusión.

El análisis de la información se realizó a través de la triangulación de la información proporcionada por los sujetos investigados, la contrastación o confirmación de esta a través de la teoría y el punto de vista del investigador.

Resultados

El desarrollo de la investigación permitió encontrar múltiples hallazgos. Respecto de la categoría de *las percepciones de los docentes acerca de las necesidades educativas especiales y la inclusión* se encontraron los siguientes aspectos:

- a. Algunos docentes solo reconocen aquellas dificultades cognitivas, físicas, psicomotoras que presentan algunos niños, pero desconocen las capacidades excepcionales y el contexto donde se desenvuelven los estudiantes, que también forma parte de estas necesidades educativas.
- b. El contexto escolar influye de manera definitiva en el aprendizaje de los estudiantes con NEE, bien sea propiciando su desarrollo integral u obstaculizando su aprendizaje y desarrollo humano. Algunos docentes asocian las NEE con discapacidad, mientras que otros ven una oportunidad de ofrecer alternativas de desarrollo integral.
- c. Algunos docentes no tienen noción acerca de las NEE que maneja en su aula, mientras que otros realmente tienen conocimiento de las particularidades de sus estudiantes.
- d. La relación de pares. En este sentido, los hallazgos permiten evidenciar que los niños que presentan NEE tienen buenas relaciones con sus compañeros, basadas en la solidaridad y los juegos compartidos. La familia desempeña un papel importante, que desde la sobreprotección, hasta la negligencia y omisión, según la percepción de los docentes.

97

La segunda categoría de análisis, *realidades de las prácticas pedagógicas en el aula*, muestra en términos generales que los docentes no poseen la formación necesaria para brindar una adecuada atención a los estudiantes que presentan NEE. En tal sentido, Magendzo (1997) afirma que no existe coherencia entre la exigencia académica y la situación particular de los estudiantes, por lo cual es importante el cambio en la cultura escolar de modo que permita el involucramiento de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Respecto de la coherencia entre el discurso y la práctica de los docentes en el aula, se encuentran situaciones contradictorias. Por una parte, existen docentes que consideran necesario flexibilizar el currículo acorde con las particularidades de los estudiantes; por otra, otros afirman que en esos casos es necesario personalizar la educación, pero atendida por

personas especializadas. En este último caso no se vislumbran posibilidades de cambio en la actitud de los maestros, pues para ellos la solución no parte a través de un cambio de actitud, por lo que esperan que esta provenga de afuera.

Las observaciones en el aula, por su parte, muestran coincidencias y contradicciones respecto de la relación discurso-práctica: aparecen docentes cuyas prácticas educativas generan estrategias diversas que incluyen a los estudiantes que presentan diversas situaciones particulares, así como a los considerados regulares. Otros docentes, contrario a esto, a través de sus prácticas pedagógicas son excluyentes con la diferencia, es decir, el niño que no atiende instrucciones al ritmo de los demás integrantes del grupo es ignorado. Estos hechos están asociados a la actitud asumida por el docente frente a la diversidad y las acciones que concretan su concepción acerca de las necesidades educativas especiales.

La tercera categoría de análisis, *la percepción de los docentes acerca del papel del Estado y la legislación en la atención a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales e inclusión*, está relacionada con la visión que tienen los maestros acerca del panorama actual en la atención a los niños, las niñas y los adolescentes con NEE, así como la idea que tienen los docentes frente a lo que debería ocurrir para que realmente se garantice el derecho a una educación inclusiva para la población con estas necesidades.

Respecto a la visión que tienen los maestros acerca del panorama actual en la atención a los niños, las niñas y los adolescentes con NEE, se encontró que un factor que impide ofrecer educación de mejor calidad a los estudiantes son los grupos numerosos en cada aula, ya que no es posible destinar el tiempo necesario a los estudiantes que presentan NEE. Otro factor importante es el número de alumnos que presentan NEE en el aula regular, pues existen casos en los que se excede el número de estudiantes en estas condiciones, según lo planteado en el Decreto 366 de 2009, en el artículo 9, parágrafo 1, según el cual el número no puede exceder el 10 % del total de matriculados por grupo si la discapacidad es cognitiva y el 20 % si la discapacidad es motora.

También se encontraron instituciones educativas en las cuales se presentan casos de estudiantes que aún no han sido diagnosticados. Esto se debe a factores como el desconocimiento por parte de los padres de la existencia de una condición particular en el estudiante, la negligencia y omisión por parte de los padres a pesar del conocimiento de esa circunstancia y el

no reporte de la condición del estudiante al Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Vale señalar que en muchos casos la condición específica del estudiante se descubre después de haber sido matriculado y en ese caso se requiere que sea remitido para valoración.

Echeita (2007) sugiere que una vez que el niño ha sido diagnosticado acerca de que tiene problemas para su aprendizaje, la percepción de los docentes se enfoca hacia las carencias (lo que no podrán hacer respecto de los demás) y de hecho sus acciones serán conducidas hacia esa meta; pero dejan de lado la posibilidad de contemplar, en cambio, las posibilidades que tiene el estudiante y de las cuales se pueda partir para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro factor importante en la percepción de los docentes es el desconocimiento de la normatividad por parte de las directivas y los docentes. En el caso de las directivas, las consecuencias derivan en que no se gestione en la institución las acciones tendientes a desarrollar un currículo flexible e incluyente. En cuanto a los docentes, el desconocimiento de la legislación impide un adecuado desarrollo del currículo incluyente.

El apoyo permanente en el aula es otro aspecto que consideran importante tanto directivas como docentes, ya que se trata de un trabajo mancomunado en el aula con personal especializado que contribuya en el desarrollo del currículo para esta población pero junto al docente. Se trata de posibilitar que el niño, la niña o el adolescente permanezcan en el aula y tengan acceso a una educación de calidad.

La baja cobertura en la capacitación a los docentes en el tema de necesidades educativas especiales es un factor determinante; según su opinión, se trata conocer cómo abordar la diversidad en el proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, ante el desconocimiento acerca de cómo abordar los diferentes casos que se presentan, se hace imposible ofrecer una educación de calidad.

En este sentido, los docentes opinan acerca del deber ser del Estado frente a la atención a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales que se debe reducir el número de estudiantes regulares por aula, con el fin de ofrecer mayor atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales. La ampliación en la cobertura para la capacitación a los docentes es otro tema esencial; en efecto, solo existe un cupo de dos maestros por institución educativa. Pero a su vez, también existe negligencia de algunos docentes frente a estos procesos, así como de las directivas. Al respecto, la Ley 1618 de 2013 afirma:

Priorizar la asignación de recursos financieros suficientes para ofrecer capacitación continua, presencial y a distancia, de los directivos y docentes de todos los niveles educativos y de otros profesionales vinculados a la temática de la discapacidad, que favorezcan la formulación y el normal desarrollo de las políticas de inclusión, con énfasis en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, como parte del plan territorial de formación docente (p. 10).

Otro aspecto fundamental según los docentes es el apoyo permanente en el aula, con el acompañamiento de personas especializadas en el tema, para garantizar el derecho a una educación de calidad; sin embargo, esto ocurre solo con algunas instituciones, y las demás no cuentan con esta posibilidad, por lo que se limitan a la remisión de los casos a las instituciones de salud públicas o privadas.

La cuarta categoría que trata acerca de *la percepción de las directivas sobre de las necesidades educativas especiales* muestra el interés de estas respecto a la ampliación de la cobertura en la capacitación a los docentes de manera permanente; sin embargo, no ven como una necesidad la capacitación de ellos mismos, lo que es preocupante, pues son ellos los que dan las directrices en las instituciones educativas. También plantean la necesidad de apoyo permanente en las aulas por parte de personal especializado, para facilitar la labor del docente.

Conclusiones

Es indispensable un currículo flexible con el fin de brindar las posibilidades de inserción al sistema educativo a los niños, las niñas y los adolescentes que presentan NEE, en función de contribuir a los principios de cobertura y calidad para los estudiantes que de una u otra manera presentan condiciones particulares en el plano físico, cognitivo, emocional o social.

Es un hecho que los derechos de los niños en materia de NEE solo se están garantizando parcialmente, pues a pesar de existir una legislación que plantea una plena garantía de ellos, esto en la vida cotidiana de los estudiantes en las aulas no se evidencia. Existe una percepción en algunos docentes acerca de que aquellos niños que han sido diagnosticados con NEE tienen pocas posibilidades de ser incluidos en el aula regular con éxito académico.

Es importante el conocimiento de la legislación vigente por parte de directivas y docentes, para delimitar cuáles son los deberes del Estado,

representado en los entes territoriales (alcaldías y gobernaciones), y exigir el cumplimiento efectivo. También para dar cumplimiento a las normas en NEE en las instituciones educativas, de acuerdo con la asignación de responsabilidades.

Agradecimientos

A la Corporación Universitaria Minuto de Dios, realizadora del proyecto de investigación del cual se deriva el presente artículo. A las instituciones educativas públicas que permitieron el acceso a la información para la realización de esta investigación. A Nicolás Reyes-Amaya, por su ayuda en la traducción al inglés, y sus observaciones críticas a versiones preliminares del presente manuscrito.

Referencias

- Antón, M. y Lleixá, T. (1992). *La educación infantil, 0-6 años. Vol. 3. El descubrimiento de sí mismo y del entorno*. Barcelona: Paidotribo.
- Arnaiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. Recuperado de <http://goo.gl/0XvF7j>
- Blanco, R. *et al.* (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Castejón, J. L. y Navas, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá: Autor.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214*.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1098 de 2006, Ley de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial 46.446*.
- Estake, E (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Marín, M. G. (2004). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: Euned.

- Ministerio de Educación Nacional (2003). Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Bogotá: Autor.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe Final*. París: Autor.
- Parra, C., Castañeda, H. J., Herrera, C. y Londoño, B. (2004). *Derechos humanos y discapacidad*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Presidencia de la República (2013). Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Bogotá: Autor. Bogotá
- Presidencia de la República de Colombia (1996). Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. *Diario Oficial* 42.922.
- Rodríguez, A. (2005). ¿Qué y cómo investigar en Educación Especial? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(5), 97-112.
- Samaniego, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a los servicios educativos en Latinoamérica: Breve análisis de situación*. Madrid: Cinca.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. DOI: 10.4067/S0718-07052009000200011