

La **INCLUSIÓN** escolar

*Un desafío para la
educación por ciclos*



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

**Ligia Ángela
FIGUEROA CARREÑO**

La inclusión escolar:
“Un desafío para la
educación por ciclos”

La inclusión escolar:
“Un desafío para la
educación por ciclos”

Ligia Ángela Figueroa Carreño

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-8968-50-6

© LIGIA ÁNGELA FIGUEROA CARREÑO, 2017
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2017
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

“La educación no sólo es el motor del desarrollo individual sino también del conjunto de la sociedad, por ello es un bien público y un derecho humano de los que nadie puede quedar excluido”

ROSA BLANCO GUIJARRO

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO PRIMERO	
PROBLEMA Y OBJETIVOS	15
I. Problema de la investigación	15
II. Objetivos	15
A. Objetivo general	15
B. Objetivos específicos	15
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO REFERENCIAL Y ANTECEDENTES TEÓRICOS	17
I. Estado actual del problema	18
II. El currículo vs. adaptación currículo	21
III. La reorganización escolar por ciclos como optimizadora en los procesos de inclusión	24
CAPÍTULO TERCERO	
DISEÑO METODOLÓGICO	27
I. Técnicas de la investigación	28
II. La observación	28
A. Diseño de la guía de observación	30
III. Grupo focal	31
A. Grupo focal 1	32
B. Temas que emergen	32
C. Unidades temáticas	33
D. Descripción	34
CAPÍTULO CUARTO	
ANÁLISIS DE DATOS	39

La inclusión escolar: “Un desafío para la educación por ciclos”

CAPÍTULO QUINTO	
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	43
I. Propuesta pedagógica: La inclusión escolar “un desafío para la educación por ciclos”	43
BIBLIOGRAFÍA	49
ANEXOS	51

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de la integración escolar va más allá de las prácticas pedagógicas. Una de las más relevantes es la falta de identidad de la licenciatura en educación especial, tanto a nivel de políticas públicas como en su perfil profesional. Es común observar que los docentes de esta área no se reconocen dentro de un grupo interdisciplinario de docentes y la situación se justifica aduciendo que carecen de un campo de conocimiento específico. Adicionalmente, tampoco forman parte de un grupo de profesionales terapéuticos.

Esta ambigüedad se hace más evidente aún cuando en nuestro desempeño laboral se desconoce la licenciatura como parte fundamental del equipo de docentes que requieren las instituciones. Al hablar específicamente de la instituciones públicas, el ejemplo más claro salta a la vista cuando, para poder trabajar como profesores, debemos presentar el examen, entrevista y demás procesos en el área de básica primaria y ejercer como tales puesto que no existen convocatorias para nuestra profesión. Lo contradictorio, o aquello que riñe abiertamente con esta situación, es que cada vez hay más niños y jóvenes en nuestras instituciones, con necesidades educativas especiales, que no están siendo atendidos debidamente; es más, ni siquiera se están conduciendo procesos de integración favorables porque los docentes que deben recibir a esta población en el aula carecen de los conocimientos y herramientas que demanda el manejo de la discapacidad.

Es preciso reconocer, no obstante, que hay instituciones de carácter oficial que han logrado realizar procesos de integración favorables gracias al equipo de docentes que se han venido capacitando en este sentido y a la presencia de educadores especiales. Estos últimos, en particular, han sido los promotores o artífices de las adaptaciones curriculares que incluyen, por ejemplo, el manejo de la lengua de señas y el sistema braille, entre otras orientaciones pedagógicas que han arrojado resul-

tados satisfactorios de cara a dichos procesos. Pero si partimos de la realidad escueta, por ahora son más las instituciones a las que año tras año se les ha venido generando problemáticas sociales y académicas ya que han sido obligadas, por ley, a recibir a estos estudiantes sin las orientaciones e infraestructura pedagógica acorde a su condición. La mayoría de directivos y docentes desconoce cómo debe tratarse a esta población y la situación se agrava todavía más si se tiene en cuenta que la generalidad de los planteles educativos del gobierno no cuenta con orientadores y mucho menos con educadores especiales entre su personal, aparte del hecho, ya referido, que se obvia o desconoce abiertamente la labor y formación profesionales propias de esta licenciatura. Por esta razón, considero que es de vital importancia investigar más y aportar, desde la docencia universitaria, a la concepción y proyección socioeducativa de esta carrera en particular.

Al abordar esta problemática, nos encontramos con todo un despliegue de políticas para la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. Al respecto, el marco regulador es amplio: *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1984), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990) y *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994). En nuestro caso particular, contamos con las políticas distritales concernientes al caso, lo sancionado al respecto en la Constitución Política vigente (art. 13), la Ley General de Educación de 1994 que impuso el ingreso de los niños con Necesidades Educativas Especiales –NEE– al sistema educativo regular y el Decreto 2082 de 1996. No obstante, y como antes afirmábamos, la disposición legal encontró serios obstáculos en la práctica por las razones ya expuestas de que se actuó sin contar con la suficiente preparación, conocimientos, orientaciones y demás que requiere el manejo de infantes discapacitados al interior del aula.

Intentar cambiar estas disposiciones legales sonaría descabellado. Por tanto, sería más realista y sensato proporcionar las bases de un sistema educativo verdaderamente incluyente, es decir, crear las condiciones en que esto sea posible en vez de tratar de convencer al docente que hacen parte de sus deberes, esté preparado o no, el acoger y atender a este estudiantado en su aula de clase, o forzarlo, en el caso extremo, a improvisar una adaptación curricular la cual, además, rara vez se da porque se adolece de la suficiente claridad respecto de lo que es y entraña un currículo como para lograr adaptarlo a las lógicas demandas que no han sido previamente asimiladas ni planificadas.

Al convivir día a día con este reto y el buscar constantemente herramientas que le permitan a estos estudiantes desarrollarse como seres sociales, nos encontramos con un sin número de propuestas alternantes en cuanto a temas, contenidos, materiales, etc. A la par, debemos estar al tanto de los cambios operados a nivel estatal respecto de la educación regular. Esto conlleva, en síntesis, estar, de un lado, a la búsqueda constante de mejorar la integración y, por el otro, atender las políticas públicas. En este proceso nos encontramos ahora con la organización escolar por ciclos, pero ¿dónde queda la integración escolar en esta nueva concepción?

La organización escolar por ciclos está en capacidad de permitirle a los docentes resignificar el papel de cada uno dentro de procesos de inclusión de calidad sin necesidad de recurrir a todo un cambio escolar dentro del aula que, al parecer, equivale a tener dos cursos en uno en la medida que la alternativa ha sido adaptar el currículo al estudiante con necesidades educativas especiales y mantener el mismo o modificarlo en función de los demás estudiantes. Al respecto, continúo preguntándome si esto puede tomarse realmente como integración puesto que, a mi juicio, lo que está produciéndose en la práctica no es más que una segregación del sistema.

CAPÍTULO PRIMERO

PROBLEMA Y OBJETIVOS

I. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los significados atribuidos por los docentes y estudiantes del ciclo I al proceso de inclusión llevado en la Institución Educativa Distrital Villemar el Carmen, sede B?

II. OBJETIVOS

A. Objetivo general

Conocer los significados que le atribuyen los docentes y estudiantes del primer ciclo a los procesos de inclusión en el aula.

B. Objetivos específicos

- Identificar los significados y aportes expuestos desde el PEI y planeación curricular para la inclusión de niños con déficit cognitivo leve en ciclo I.
- Describir el rol del docente y las manifestaciones implícitas en los procesos pedagógicos que se realizan para los niños integrados en la institución educativa.
- Reconocer como se están interpretando los procesos de inclusión al aula en la institución educativa.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO REFERENCIAL Y ANTECEDENTES TEÓRICOS

Son diversos y ampliamente contradictorios los términos que buscan definir o delimitar la integración escolar. Por experiencia propia, primero como educadora especial en el sector privado, y al presente en calidad de docente de básica primaria adscrita al sector público, estoy plenamente convencida que la segregación puede prevalecer por encima de la integración e igualdad tal y como afirma CABADA ÁLVAREZ¹: “Si no se dan una serie de condiciones, este niño puede estar tanto o más segregado que si está en una escuela especial en la que se cumplen una serie de circunstancias integradoras”. De acuerdo con otro estudioso, la inmersión a grupos culturales e individuos diferentes no genera una convivencia social favorable y enriquecedora. Según estudios realizados, los niños integrados no son menos rechazados ni se relacionan más asertivamente por acción de su ubicación en el contexto educativo regular (ORTIZ)². Existen numerosas barreras para el aprendizaje y la participación que experimentan los estudiantes para acceder, aprender y participar en las instituciones educativas; de acuerdo con el modelo social surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan o limitan su participación. (Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas, 2006). Desde este punto de vista se comienza a integrar el termino de accesibilidad el cual hace referencia al derecho ciudadano

-
- 1 JOSÉ MANUEL CABADA ÁLVAREZ. “La educación especial: Situación actual y expectativas”. En JOSÉ GISBERT ALÓS. *Educación especial*, Madrid, Cincel, 1991.
 - 2 JUAN VICENTE ORTIZ FRANCO. “La integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades”, *Revista Pedagogía y Saberes*, n.º 9, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1997, pp. 19 a 28.

por el cual toda persona sin importar su edad y sus condiciones personales y sociales puede disfrutar plenamente de todos los servicios que presta y ofrece la escuela, la comunidad y las instituciones: comunicación, espacios urbanísticos, arquitectónicos, vivienda, servicios públicos, medios de transporte, de tal forma que todas las personas puedan llegar, acceder, usar y salir en forma autónoma, segura y confortable (MEN, 2006). Desde este punto de vista las acciones inclusivas deberían ser encaminadas a todas las actividades de promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación que realiza la institución desde la gestión, para atender con calidad y equidad las necesidades en el aprendizaje, la participación y la convivencia de su comunidad educativa, brindando los apoyos necesarios a los estudiantes con necesidades educativas especiales, entendiendo por apoyo todas las actividades que aumentan la capacidad de la institución educativa para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes (*Índice de inclusión*, 2004). Se considera que la diversidad está dentro de lo “normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias derivadas de: género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para enriquecer los procesos educativos (BLANCO, 2006).

I. ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA

Teniendo como referente las actuales políticas públicas de educación y en particular las que orientan la inclusión escolar en las que se enmarcan la “educación inclusiva como la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales, culturales, cognitivas y sociales” (*Al Tablero* n.º 43, 2007). Este enfoque deduce que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. Desde esta visión la inclusión va más allá de un asunto de derechos y valores; es la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación, esta afirmación supone una educación con calidad y equidad en don-

de se permita crear e implementar diversas actividades que son flexibles al currículo escolar. Entendiendo por equidad: “Dar a cada uno lo que cada uno necesita”, significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos (Programa de Educación Inclusiva con Calidad, 2007).

Pero desafortunadamente nos venimos enfrentando a una serie de exclusiones no solo para los estudiantes con necesidades educativas especiales sino a toda la población educativa como lo señala TERIGI (2009, pp. 22 a 24) en el cual describe cinco formas de exclusión educativa a la que los niños, niñas y jóvenes están expuestos. La primera forma de exclusión se refiere a los niños que no pueden acceder al sistema. La segunda forma es aquella en la que los niños y las niñas ingresan al sistema, asisten unos años y luego abandonan. La tercera forma es la denominada “escolaridad de baja intensidad” (KESSLER, 2004, en TERIGI, 2009), en la cual asisten a la escuela pero mantienen una relación desde dos perspectivas, demostrando poco interés por sus tareas y actividades y; aquéllos que generan situaciones que dificultan la convivencia escolar, promoviendo situaciones violentas. Pues es de resaltar que el sistema educativo no está generando estrategias que tengan en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes. La cuarta forma de exclusión educativa hace una comparación referente a aquellos sistemas que promueven aprendizajes que responden a una elite o a un sector social determinado, en detrimento de los saberes de los grupos minoritarios o de aquéllos menos favorecidos; en este sentido, se plantea la necesidad de que los currículos deben considerar e integrar los saberes culturales y los intereses de todos.

La última forma de exclusión educativa hace referencia a las formas devaluadas de los aprendizajes, esta forma de exclusión puede observarse en los sectores sociales más pobres que acceden a la escuela, transcurren en ella, llegan a finalizarla, pero sus trayectorias escolares están marcadas por experiencias de aprendizajes de baja calidad, comprometiendo su rendimiento futuro y su posibilidad de que continúen una educación superior o técnica. Todas las formas de exclusión mencionadas demuestran que tener la oportunidad de entrar en la escuela no garantiza el logro de aprendizajes y en consecuencia acceder al conocimiento. “La heterogeneidad que habita las aulas exige repensar las formas y modos como hasta ahora se está enseñando”.

Y este es el mayor reto que vemos día a día, en el que el currículo, la institución, los estudiantes y docentes vayan tras un mismo objetivo; pues al parecer cada uno va por su lado segregando y excluyendo con cualquiera de las cinco formas antes mencionadas a los estudiantes que no se pueden encasillar en este. Desde esta visión la inclusión escolar está cada vez más lejos de ser de calidad; aunque se le ha obligado a las instituciones a integrar los niños no se evidencian cambios en su currículo que permitan una flexibilización del mismo. Tal como lo plantean FALUS y GOLDBERG (2010) para que la escuela sea un espacio que promueva la equidad educativa, los niños y las niñas de todas las regiones del país deberían tener la oportunidad de acceder a escuelas equipadas con los recursos materiales adecuados, distribuidos de tal manera que se tengan en cuenta las necesidades reales de los contextos socioeconómicos a los cuales pertenecen y sus necesidades particulares.

El hecho de haber trabajado en educación especial y poder comparar las prácticas pedagógicas que se dan en este ámbito, tanto en el sector privado como en el público, no me permite afirmar que unas sean mejores que las otras. Lo que cabe al caso es reconocer que cada estudiante requiere un nivel de apoyo diferente, sin importar la clase de plantel donde esté. Más que afirmar si la integración es buena o no, se precisa que los docentes busquemos, de manera concertada y sujeta a la realidad, las vías que habrán de favorecer el acceso al conocimiento, y no sólo en las escuelas. La integración es más que inserción o integración física; es, ante todo, inclusión, noción que supone igualdad, igualdad social, es decir, un derecho humano fundamental e insoslayable.

Es aquí donde el currículo toma una visión más objetiva; según ABRAHAM MAGNENDZO entiende que un currículo comprensivo exige un replanteamiento del proceso de seleccionar, organizar y transmitir la cultura, lo cual implica crear nuevas formas de conocimiento en donde las áreas se integren y crean un conocimiento interdisciplinario, se interesa de la importancia de reconocer la historia como un proceso para recuperar la identidad. De esta manera se reconoce la diversidad cultural, étnica, clase y género. Desde este enfoque curricular estaríamos más cerca de lograr una verdadera inclusión.

II. EL CURRÍCULO VS. ADAPTACIÓN CURRÍCULO

El currículo es uno de los aspectos de mayor importancia en el ámbito educativo, tanto así que existen numerosas definiciones de su deber ser. Según LEMKE (BARRERA, 1997), éste comprende la suma total de todas las experiencias planeadas de aprendizaje, del impacto de todos los recursos de la comunidad, ya sean naturales o producidos por el hombre, en ese aprendizaje. El currículo, desde esta perspectiva, puede entenderse por tanto como el conjunto de elementos que tienen directa influencia en el estudiante en el proceso educativo y dicho conjunto comprende planes, programas, actividades, material didáctico, mobiliario escolar, ambiente, relaciones con docentes y estudiantes.

Esta definición me genera una inquietud particular respecto de la adaptación curricular, porque si todas estas condiciones y variables antes enunciadas han sido tomadas en cuenta al momento de elaborar un currículo, ¿cómo se justifica, por consiguiente, su posterior acomodamiento a una situación que ya debía estar prevista? Además, si hablamos de integrar estudiantes especiales, ¿por qué crear otro currículo para ellos? Eso sería segregarlos, al contrario de incluirlos. Pero hay algo más grave aún y es cuando por adaptación curricular se entiende suprimir temas o contenidos bajo el atrevido supuesto que el estudiante con necesidades educativas especiales jamás podrá comprenderlos. En otras palabras, no hay claridad respecto de qué exactamente modificar o cuáles son las características específicas de la discapacidad del estudiante para emprender esas adaptaciones.

En Colombia el profesor NELSON LÓPEZ también le da gran importancia al proceso curricular con un enfoque histórico cultural además aboga por un currículo integrado que desde la reorganización de la enseñanza por ciclos comienza a adquirir un sentido más claro, pues toma los conocimientos previos de los estudiantes, las necesidades, los intereses, los ritmos de aprendizaje definiéndolo como un proceso de construcción colectiva, un currículo integrado con la perspectiva de transversalidad permite la formación de personas autónomas intelectual y moralmente es decir un currículo abierto y flexible para que la escuela esté más cerca de la realidad; pues promueve un plan de estudios de diversas formas como, tópicos generativos, ejes problémicos, ejes temáticos, temas de interés, integración por relatos, entre otros; que se dimensionan en el aula de clase a partir de proyectos de aula.

Es decir “formas de integración curricular”. Teniendo un currículo con esta visión se podría diseñar un plan de estudios que sea más asequible para lograr una inclusión de verdadera calidad, pues es incoherente seguir excluyendo la inclusión escolar de las innovaciones educativas, en particular de los “Ciclos” debemos tenerlo en cuenta en los cambios y nuevas propuestas para la educación de nuestro país , pero contradictorio a esto vemos como por un lado va la educación para los estudiantes “normales” y por otro la inclusión escolar, por tanto considero que la inclusión escolar ya debe ser asumida por todo el sistema educativo, incluirlo en la reorganización escolar por ciclos es la propuesta final de esta investigación para la institución educativa distrital donde laboro; haciendo participe a toda la comunidad educativa, permitiendo un acercamiento y flexibilización del plan de aula, capacitar a los docentes sobre la discapacidad y presentar un plan de estudios con los debidos ajustes para ciclo I, es la propuesta que diseñe con el fin de lograr una educación de calidad, donde la inclusión no sea vista como un trabajo extra para los docentes sino la posibilidad de poder ofrecer una “Educación para Todos”.

El docente debe asumir la educación como un derecho de toda persona, cabe mencionar a KUGELMASS (2003), en donde fundamenta que una escuela inclusiva debe contar con un grupo de docentes que comparten el compromiso de promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Se trata de un trabajo en equipo, de una cultura de trabajo colaborativo. Las escuelas inclusivas enfrentan las demandas del sistema como un reto para mejorar y aprender nuevas formas de hacer que sus estudiantes aumenten sus competencias, sensibilizar a la comunidad para que se integre.

Refutar la importancia de la inclusión educativa, seria inhumano pero si debemos repensar en este proceso y en cómo se está llevando a cabo, pues más allá de incluirlos en una lista es poderles brindar apoyos de calidad, incluirlos en las políticas públicas, lograr que nuestras instituciones escolares sean más equitativas.

KATARINA TOMASEVSKY (2002 en BLANCO, 2006) plantea que los sistemas educativos que buscan hacer realidad el derecho a la “Educación para Todos” transitan por tres etapas:

1. En la primera, se favorece el acceso a la escuela de aquéllos que han estado excluidos (discapacitados, poblaciones indígenas, grupos nómadas) pero en espacios segregados: centros de educación especial, o programas especiales para nivelación.
2. En la segunda etapa, se pretende asumir la educación para todos pero si bien los centros educativos aceptan a los que tradicionalmente han estado afuera, a los excluidos, la escuela no se modifica y son los estudiantes los que deben buscar la manera de encajar en el *status quo*.
3. La tercera etapa implica un cambio de mirada de la escuela ya que reconoce el valor de la diversidad, en sus características individuales, en sus intereses, motivaciones y capacidades.

La pregunta sería ¿en qué etapa están nuestras instituciones educativas distritales?, pues con solo ver el currículo de las instituciones y el manejo que se le da a las adaptaciones curriculares y la falta de conocimiento por parte de los docentes acerca de las dificultades o necesidades de los niños que se integran es claro ver como hasta ahora estamos finalizando la primer etapa; además si el plan sectorial de educación se ha propuesto la transformación pedagógica de la escuela y de las prácticas de enseñanza desde la “*reorganización de la enseñanza por ciclos*” por qué dejamos por fuera la inclusión escolar desde esta perspectiva, no estaríamos hablando de inclusión sino de exclusión de todo un propósito curricular que hace necesario reorientar la organización escolar así como rediseñar los componentes curriculares, con la participación de los y las docentes como parte esencial del proceso de diseño e implementación de dicha reorganización. Desde esta perspectiva sería incoherente seguir hablando de educación inclusiva por un lado y por otro la educación por ciclos, ambos temas son de interés para la educación en nuestro país y no podemos desligar uno del otro sino encontrar como desde la educación por ciclos podemos fortalecer la inclusión, si vemos el proceso de reorganización como una oportunidad para mejorar las prácticas educativas.

III. LA REORGANIZACIÓN ESCOLAR POR CICLOS COMO OPTIMIZADORA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

La reorganización curricular por ciclos y la transformación de la enseñanza para la garantía del derecho a una educación de calidad de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá desde el desarrollo del plan de sectorial “Educación de calidad para una Bogotá positiva” tiene su fundamento en la Constitución Nacional de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Foro educativo distrital sobre calidad y pertinencia de la educación. El desarrollo conceptual y metodológico de los ciclos surge desde la Dirección de Educación Preescolar y Básica.

Al leer sobre el tema, el cual nos parece coherente y centrado en la población educativa de nuestro país, consideramos que es hora de integrarlo a la educación especial porque es improcedente continuar hablando de inclusión con calidad cuando el grupo poblacional con necesidades especiales no es tomado en cuenta en los cambios que afectan actualmente la educación en Colombia. Si los ciclos surgen desde sus fundamentos teóricos, como organizaciones que responden a la necesidad de “atender las características evolutivas del desarrollo de los estudiantes” (AGUERRONDO, 2001)³ y si consideramos “el tiempo de formación diferenciada que involucra la infancia, la pubertad, la adolescencia y la juventud” (DE FREITAS, 2003)⁴, no estamos nada lejos de lo que se pretende en cuanto a la integración escolar. Por esta razón considero que la educación por ciclos puede y debe permitir el mejoramiento de la educación para la población con necesidades educativas especiales, educación que ha demostrado ser hasta el momento tan vulnerable y excluyente en relación con las propuestas pedagógicas.

La teoría de los estadios de PIAGET toma gran importancia en la reorganización por ciclos, el aporte principal que se toma de PIAGET es de haber caracterizado el desarrollo cognitivo de una manera profunda y haber comprendido que los estadios cognitivos se construyen y varían a lo largo de la vida. Para PIAGET los estadios son conjuntos integrados que expresan el desarrollo cognitivo de los individuos “son estructuras de conjunto” (PIAGET e INHELEDER, 1980). Es así como puede verse

3 “Educación de calidad. Herramientas para la vida”. En Plan de Desarrollo Distrital *Bogotá positiva: Para vivir mejor 208-2012*.

4 Idem.

su relación con el concepto actual de ciclo previstos como compactos articulados y coherentes entre ellos y con el desarrollo de niveles de complejidad que gradualicen y hagan pertinente el proceso formativo de aprendizaje y que respondan a las necesidades, los intereses, los ritmos, las potencialidades y capacidades de los niños, niñas y jóvenes. Con estos fundamentos teóricos estamos totalmente correlacionados con lo que buscamos en la inclusión ¿entonces porque no tenerla en cuenta en esta nueva visión educativa?

Un aspecto fundamental que caracteriza la reorganización curricular es que transporta su visión estando muy centrada en los contenidos disciplinares fragmentados entre sí, a procesos de desarrollo integral, donde son asumidos no solo desde la perspectiva cognitiva, sino que se reconoce la multidimensionalidad y dinámica de su constitución, abriendo la mirada pedagógica y didáctica para dar espacio a lo psicoafectivo, lo social, lo cognoscitivo, la comunicación, la expresión, y la creatividad. Desde esta visión se requiere entonces hablar de ambientes de aprendizajes ordenados para permitir el movimiento integral de los sujetos, con una lógica de integración curricular que supera el aislamiento de los campos disciplinares, por eso se retoma los “campos de pensamiento”, superando el academicismo, en donde las áreas dejan de ser aisladas y se complementan unas con otras. Entonces porque no se habla de inclusión desde la reorganización escolar por ciclos, porque no tenerla en cuenta cuando sus fundamentos y práctica nos permiten optimizar los procesos de inclusión, pues tanto esta nueva propuesta educativa como la atención con calidad para niños con necesidades educativas especiales comparten el mejoramiento de la calidad educativa.

CAPÍTULO TERCERO

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se plantea desde la metodología cualitativa de tipo comprensiva e interpretativa lo cual facilita la comprensión de los significados en los fenómenos sociales referidos a la inclusión escolar de la institución.

La metodología cualitativa se centraliza en la descripción sólida de significados (GEERTZ en KORNBLIT, 2004, p. 9), planteamiento que justifica el uso de esta metodología para este estudio desde la comprensión de significaciones que los actores hacen de la realidad. Por medio de este paradigma podemos profundizar sobre las construcciones que los mismos han ido haciendo de su medio social (KORNBLIT, 2004). La investigación se desarrollará a través de una muestra de estructural, de informantes claves que se destacan por el conocimiento en profundidad que tienen sobre el contexto estudiado “una cuidadosa y controlada selección de sujetos con ciertas características específicas previamente seleccionadas” (1999, p. 227).

El diseño de esta investigación permite conocer en directo una realidad tan sensible como lo es la educación inclusiva porque tiene como objeto la descripción detallada, que comparte una determinada cultura en función de su significado simbólico para la comprensión de los procesos educativos del grupo. MONTERO y LEÓN (2003, p. 142) sostienen por “cultura un conjunto de patrones de la vida diaria en los que se entrelaza lo que se hace, lo que se dice y los instrumentos que se utilizan”.

Esta investigación cualitativa considera el estudio del clima de la inclusión en una institución pública con niños integrados. Fomentando al investigador a realizar aportes e ir interpretando las perspectivas personales. Es aquí donde puedo interactuar en el caso, de un modo único y que la calidad y la utilidad de la investigación no dependen de la capacidad de ser reproducida, sino del “valor de los significados que

me han generado como investigador" (STAKE, 1998, cit. en MONTERO y LEÓN , 2003, p. 431) desde este enfoque el método cualitativo me permite ser partícipe de una realidad externa desde mi análisis e interpretación y esa razón será, en esencia, mi participación, como una aportación a la inclusión.

El análisis de la realidad, de acuerdo a GLORIA PÉREZ,

precisa del conocimiento y uso de metodologías con valor instrumental para la acción social, no pretende llevar a cabo un estudio cuyo objetivo se quede en sí mismo; la finalidad en este caso da preferencia a la acción social sobre la realidad objeto de estudio (2012).

La presente investigación cualitativa, busca encontrar los significados compartidos y particulares que los profesores han construido en relación al trabajo con la inclusión, los actores son observados en su contexto natural: la escuela, y también en su rol de profesor. Por esta razón en este caso las fuentes de información y los criterios de selección de informantes son: los docentes y los estudiantes de la institución educativa.

I. TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio cualitativo y frente a los objetivos del mismo, se realiza una exploración desde diferentes perspectivas para llegar a conocer los significados atribuidos al tema de la inclusión escolar, como también, la perspectiva individual del profesor como actor que reconstruye el sentido de sus prácticas pedagógicas incluyentes.

Bajo este enfoque, las técnicas seleccionadas y aplicadas son: observación y grupo focal, estas técnicas en el campo de investigación se integran, ya que la observación complementa la información dada en los grupos focales.

II. LA OBSERVACIÓN

Es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa siendo este un proceso de recogida de información sistemática y orientada a explorar el problema en el mismo contexto y momento en que este se desarrolla. Así, por ejemplo, si mi interés es investigar sobre la inclusión en el aula no solo resultaría importante que realicemos entrevistas o encuestas a los alumnos y los profesores del colegio sino que ade-

más fue fundamental observar cómo estas relaciones se desarrollan, durante las horas de clase o descanso. De esta manera, podemos decir que la observación constituye un acercamiento a la realidad “durante y de la manera en que esta misma sucede”. Es a partir de la definición de nuestro problema o tema a investigar que se determina “qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidad se da a los datos” (VÁZQUEZ, 2003, p. 30).

Esta técnica tiene dos variables o categorías importantes en el proyecto y son los docentes y estudiantes. Se mantuvo como técnica la observación participante que constituye el instrumento básico y fundamental para la recogida de información.

En esta técnica, se usan los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes, en el contexto real en donde se desarrolla normalmente la labor pedagógica del profesor.

La observación se realizó con registro en notas de campo (ver anexos). Permitiendo identificar actitudes de los profesores frente a la inclusión y prácticas pedagógicas frente a las necesidades y diversidad de los estudiantes.

La observación da un soporte para la descripción de hechos latentes que debía transcribirse, como el objetivo de esta investigación es obtener información completa sobre el proceso de inclusión en un colegio distrital fue muy conveniente la observación, pues se requerían datos que no se podían preguntar directamente porque los niños y/o docentes se mostraban incómodos. Por lo cual esta técnica permitió observar dentro del aula las condiciones en que están los niños con déficit cognitivo leve, así como de las repercusiones físicas, psicológicas y sociales dentro del trabajo desarrollado en el aula.

Las observaciones se realizaron en el aula, consejos de profesores y descansos. Estos contextos fueron elegidos por representar escenarios fundamentales en la vida escolar.

Para la observación en aula se seleccionaron los profesores y estudiantes de ciclo I (transición, primero y segundo):

Del grupo de docentes de este ciclo se hizo filtro teniendo en cuenta:

- Profesores que expresan algún rechazo a la labor con alumnos con necesidades educativas especiales.

- Profesores que se expresen estar de acuerdo con la inclusión escolar.
- Profesores de educación especial

A. Diseño de la guía de observación

La elaboración de la guía de observación se realizó con la intención de obtener datos visibles de la institución educativa, la cual aporta información específica sobre la condición y significados atribuidos al proceso de inclusión escolar y complementa la información recogida mediante los otros instrumentos. Para la aplicación de la guía de observación, como es en la misma institución donde trabajo la realice en la jornada de la tarde.

Para este estudio se realizaron un total de seis observaciones directas según el contexto. Salón de clase, consejos de profesores y descansos. En cada situación observada se registró:

- Metodologías y estrategias usadas por los profesores.
- Relaciones que establece el profesor con los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Adaptaciones curriculares para mejorar las posibilidades de aprendizaje.
- Comentarios que el profesor hace de los estudiantes en inclusión o del curso en general.
- Cualquier acontecimiento que permita conocer las acciones y toma de decisiones del profesor y estudiantes, frente al aprendizaje y/o socialización de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para el caso de las observaciones en los consejos de profesores, se observaron un total de dos consejos de profesores en donde se trabajó el tema de pérdida de año, adaptaciones curriculares; en estas observa-

ciones, se registró los acontecimientos, comentarios y la decisión que de una u otra manera apoya, rechaza o interfiere el trabajo de inclusión escolar.

III. GRUPO FOCAL

El siguiente momento de participación fue el grupo focal, su objetivo general fue obtener y concretar información en grupos sociales específicos (estudiante y docentes de ciclo I) que tienen directa relación con los estudiantes integrados.

“La técnica de los grupos focales se centra en la interacciones en equipo en una mesa de trabajo durante una entrevista grupal abierta y estructurada”. El grupo focal es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones (KITZINGER, 1995, en KORNBLIT, 2004, p. 77); se utiliza para recoger información en la investigación cualitativa; esta técnica se describe como “un modo de oír a la gente y aprender de ella” (MORGAN, 1998).

Esta técnica de recogida de información, es un grupo de trabajo, con actividades y objetivos claros. KORMAN define un grupo focal como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación”. Desde esta visión esta técnica contribuyó a establecer un contacto directo con los informantes niños y niñas con necesidades educativas especiales, en una mesa de trabajo con sus compañeros y docentes; fortaleciendo los procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de la temática preparada con anticipación “la inclusión”. Por lo tanto el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes.

El grupo focal actúa como un eje que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social presente en el discurso de los profesores y estudiantes, correspondiente al campo semántico en relación al tema discutido, la “*inclusión escolar*”.

La selección de los participantes cada grupo focal, tiene relación con criterios de simetría y heterogeneidad en el grupo.

ROBERT MERTON, en su artículo "La entrevista focalizada" define los parámetros para el desarrollo de grupos focales:

- Hay que asegurar que los participantes tengan una experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación.
- Requiere de un guion de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar hipótesis o caracterizaciones.
- Que la experiencia subjetiva de los participantes sea explorada con relación a las hipótesis investigativas.

Teniendo las anteriores referencias fue una técnica adecuada para esta investigación pues facilito el dialogo entre los estudiantes y los docentes de ciclo inicial. De esta manera se proporciona la recolección de información y así encontrar los argumentos necesarios para obtener la percepción, concepciones, y creencias que cada integrante del grupo tiene con respecto a la inclusión escolar.

- Se realizó un grupo focal con estudiantes de los ciclos I y se les pregunto: "¿Qué opinan de estar recibiendo las clases con niños con necesidades educativas especiales en el mismo salón de clases?"

A. Grupo focal 1

Este grupo está conformado por 12 estudiantes de ciclo I entre los seis y nueve años de edad del Colegio Villemar el Carmen, sede B, el moderador fue un estudiante que escogió el grupo.

B. Temas que emergen

¿Qué opinan de estar recibiendo las clases con niños con necesidades educativas especiales en el mismo salón de clases?

- Pues es raro porque me da pesar que a veces no entiendan nada.

- Yo creo que estarían más felices en colegios donde hayan más niños así.
- Si, deberían estar más contentos con compañeros que tampoco entiendan tan fácil, pues a veces ni juegan en los descansos.
- Pues acá tienen poquitos amigos es que son a veces no siempre, como raros.
- A veces me hago en grupo con ellos pero casi no hablan.
- Ellos también deben asistir al colegio, pero a veces se las montan mucho ¿cómo no entienden?
- Yo he tenido varios compañeros así, en la otra sede había resto y me parecía bacano, pues ellos también deben aprender muchas cosas del colegio.
- Si pueden estudiar en la misma escuela, pero que tengan su salón y profesores que los entienden un poquito mejor, porque a veces los profesores se estresan y los regañan mucho y no les ponen a hacer nada.
- A mí me gustaba cuando estaba la profesora de los niños enfermos pues ella les ayudaba resto.
- Yo creo que deberían estudiar en colegio que sea solo para niños así.
- Es que a veces me da pesar cuando los tratan de bobos es que ellos se sienten mal.

C. Unidades temáticas

- Educación para “*todos*”.
- Inclusión escolar.

- Valores: Igualdad, respeto, tolerancia, amistad.
- Contexto escolar: Exclusión escolar, población vulnerable.
- Educación especial.
- Adaptaciones curriculares.
- Relación con padres.

D. Descripción

En el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la “educación para todos” –EPT– siendo esta un compromiso mundial para dar educación de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Desde entonces la UNESCO siendo la organización que coordina la EPT se propone como objetivo inicial extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más “vulnerables y desfavorecidos” UNESCO. *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, 2015.

La discapacidad está directamente relacionada con la marginación y la pobreza pues es la más excluida del sistema escolar. Los niños con discapacidad sufren mayor grado de marginación, las desventajas de una discapacidad suelen verse magnificadas por la condición social, el sexo y el estado de salud. En los países en desarrollo se ha observado que hay una gran correlación entre discapacidad y pobreza (BANKS y POLACK, 2014; MITRA *et al.*, 2013) y que la discapacidad determina la falta de escolarización en mayor medida que la posición socioeconómica, el medio rural o el sexo (FILMER, 2008).

Además de lo antes mencionado hay una barrera más grave que no deja que la EPT se cumpla y sea de calidad y son todos los obstáculos que imponen los gobiernos y sus políticas públicas cuando están entendiendo que esta es “solo” aceptar a todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales, desconociendo las diversas formas de discapacidad, la insuficiencia de los recursos para adaptarse, las carencias en la formación de docentes y las actitudes discriminatorias hacia la discapacidad y la diferencia (OMS y BANCO MUNDIAL, 2011).

No obstante se evidencian avances y uno muy significativo es poder abordar este asunto de la inclusión desde la infancia temprana. Permitiendo a los niños y a su contexto familiar mejorar su calidad de vida, cada vez nos encontramos con menos niños que permanecen en casa y no tienen acceso a la escolaridad. Ahora el reto es que clase de “escolaridad” le estamos dando.

En Colombia en el año 2006 el Consejo Nacional de Política Económica y Social aprobó una “política pública nacional de la primera infancia”. Se adoptaron medidas importantes en favor de la coordinación entre el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de Educación que concluyeron en el Plan Nacional de Desarrollo “Desde cero hasta siempre” dirigido en particular a los niños más pobres y vulnerables.

Teniendo más oportunidad desde temprana edad para recibir los apoyos necesarios, según HINES (2014); los niños con discapacidad deben ser evaluados y recibir apoyo terapéutico y pedagógico para iniciar su escolaridad, estos niños deben experimentar una vida familiar lo más normal posible y recibir enseñanza en escuelas inclusivas con un apoyo.

Para ofrecer un tipo de educación inclusiva, el Estado debe tener una concepción más ambiciosa de lo que entraña la inclusión, basarse en una perspectiva de derechos humanos y orientar a los docentes al reconocimiento y la importancia de educar en y para la diversidad.

Históricamente, la discapacidad se concibió a partir de un patrón médico en el que los tipos de discapacidad se definían por deficiencias (sensorial, motora o cognitiva). Este patrón contribuyó a la segregación social de los niños con discapacidad en los sistemas de educación, que los estigmatizaba como anormales, y a su segregación física, pues debían estudiar en escuelas especiales al margen de la educación general y recibir una educación especial. Dando paso a la inclusión se ofrece acceso a la educación “normal”, pero se persisten las actitudes negativas y la discriminación, pues son colocados en el sistema sin tener en cuenta sus necesidades; desde esta visión no cabe al caso hablar de “inclusión”.

Reconociendo la inclusión desde un asunto de derecho y valores, donde todos los niños deben ser acogidos independientemente de sus características personales, culturales, cognitivas y sociales. No solo nos acercamos a lo que desea y necesita la población con discapacidad sino a lo que se espera de la “educación para todos”.

Enseñar desde la diferencia y la diversidad es el mejor ejemplo de valores humanos que puede recibir un estudiante. Cuando el docente y estudiante reconoce y valora a su compañero desde sus potencialidades si estamos hablando de inclusión.

Al discutir sobre inclusión en los grupos focales, se logra inferir el desconocimiento de las normativas y los aspectos teóricos que rigen el proceso de inclusión al aula. Falta de capacitación y actualización constante por parte de los docentes de básica primaria, conllevando al poco dominio de las adaptaciones curriculares. Agravando aún más esta situación, el poco y en la mayoría de los casos nulo acompañamiento por parte de los docentes de apoyo (educadores especiales), que al igual que los estudiantes con discapacidad han sido excluidos del sistema, pues actualmente no se tiene claro cuál es la función de estos en las instituciones públicas de Bogotá, ya que como lo mencionaba antes no pueden ingresar al sector público como educadores especiales a pesar de haber sido su formación profesional; sino que deben hacer todo el proceso de ingreso como docentes de básica primaria. Esta situación agrava más el proceso de inclusión pues no hay claridad de cómo llevar estos procesos de dentro del aula sin el personal idóneo que promueva prácticas incluyentes.

Por tanto poner al estudiante dentro de una misma aula con compañeros que no demandan de una atención más personalizada, es entender que todos requieren de apoyos pedagógicos disímiles en donde se respetan los tiempos y formas de aprender. Desde este punto de vista los ciclos no solo deben ser una reforma para los niños “normales” ¿acaso los cambios en nuestro sistema educativo no les corresponde también a la población con necesidades educativas especiales?

Considero que en vez de segregarlos de los cambios y reformas educativas debemos incluirlos y obtener los beneficios de estas transformaciones pedagógicas para el bienestar de toda la comunidad educativa. Incluir a la población con discapacidad en la *reorganización escolar por ciclos*, es mi propuesta central de esta investigación, ya que si la analizamos minuciosamente nos va a permitir tener un currículo escolar flexible y adaptable no solo para los niños con discapacidad cognitiva, sino para toda la población escolar, porque si nos detenemos a indagar uno de los objetivos primordiales de este enfoque “los ciclos” es que los contenidos disciplinares no son fragmentados se reconoce la integración disciplinar donde se retoma los campos de pensamientos

eliminando el academicismo concibiendo al estudiante desde su ser: psicoafectivo, social y cognoscitivo.

Desde este enfoque la escuela inclusiva (que deberían ser todas) supone una escuela estructurada sobre la base de la diversidad, pensada y organizada en función de las diferencias entre sus estudiantes. Asumiendo también que para ellos la escuela es un lugar de aprendizaje y socialización, por lo cual es fundamental que los docentes tengan en cuenta el conocimiento de las necesidades educativas especiales de cada niño, de los apoyos específicos que requiere, para plantear estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas y flexibles según las necesidades del niño.

Se puede observar como los cambios en el sistema educativo se han limitado a la inserción de estudiantes con discapacidad, por tanto para que sea una verdadera “inclusión” estos cambios deben formar parte de una reforma del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello es imperativo la adopción de sistemas más flexibles y adaptables, capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de todos los niños, que contribuya a conseguir el éxito en la enseñanza y en la inclusión, y de esta manera poder responder a sus verdaderas necesidades. Es aquí donde la reorganización escolar por ciclos va a permitir que al hablar de inclusión, no solamente se refiera a los estudiantes con discapacidad, sino también es tener en cuenta a la comunidad en la que está siendo integrado.

Los temas que abordan esta investigación han aportado una base importante para comprender la construcción social y los significados que le atribuye la comunidad escolar al proceso de inclusión escolar se hacen evidente una desinformación del concepto de inclusión escolar, inadecuado o nulo manejo de las dificultades de aprendizaje, transformación de los valores, poco nivel de tolerancia y muy bajo nivel de aceptación.

CAPÍTULO CUARTO

ANÁLISIS DE DATOS

A partir de la técnica de observación fue claro evidenciar que si no hay profesor de apoyo el docente regular se queda sin herramientas para abordar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, los cuales demuestran bastante angustia por tener estudiantes incluidos, pues no tienen claridad de qué y cómo adaptar los temas y contenidos de la materia, es evidente que hay una integración física, pero una exclusión de sus necesidades educativas especiales. Los niños que tienen más antigüedad adquieren patrones de conducta o rutinas diarias, (horarios, normas, contestar al llamada, ubicación) pero no interfieren académicamente en las clases.

El desarrollo de una clase puede ser el más excluyente dentro de todo el contexto escolar o el más integrador, desde la ubicación del puesto hasta la adaptación de los temas, las cuales son de vital importancia en este proceso, pero desafortunadamente no se tienen en cuenta.

Significados que otorgan los estudiantes y profesores a la inclusión escolar

Se puede inferir que los docentes observados han construido un concepto de inclusión a partir de la experiencia práctica por ser una realidad que hace parte de su vida cotidiana, reconocen la inclusión desde su normatividad política “como un derecho de los niños” pero lo asumen como un trabajo extra para el cual no están capacitados.

Esta concepción de inclusión, les genera una contradicción moral entre lo que deben y tienen que hacer. Pues manifiestan que no están en la capacidad de orientar procesos pedagógicos con estudiantes con déficit cognitivo leve (siendo esta la discapacidad que se integra la institución donde se realizó la investigación) que la formación profesional

no fue para la atención de este tipo de población; pero contradictorio a esto asumen una responsabilidad moral frente a qué hacer desde su área de trabajo con este estudiante; pues reconocen que la ley los obliga a recibirlos en el aula.

Carecen en gran medida, de una concepción técnica y tiende a generalizar las necesidades educativas transitorias y permanentes, es decir que todos los alumnos que presenten un déficit atencional, emocional o hiperactividad, presentan las mismas características en cuanto a los estudiantes con déficit cognitivo leve o moderado, desconociendo los procesos individuales, estilos propios de aprendizaje y situaciones socioculturales o personales de cada alumno. Frente a esto, se puede inferir el carácter homogenizador del proceso educativo que prevalece en los profesores que fueron observados, pues así como se homogeniza a los alumnos etiquetados como "normales", también se homogeniza a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La exploración del discurso de los docentes, deja en evidencia que no existe claridad de lo que es y se espera de la inclusión escolar, asumen esta como un proyecto más de la institución donde pueden decidir si quieren o no participar, olvidando que es un deber como docentes atender la diversidad en el aula, desconociendo sus compromisos legales en cuanto al deber de flexibilizar y apoyar el proceso de inclusión. En este sentido cabe destacar que esta situación se agrava más cuando desde las políticas públicas se desconoce la función y quehacer pedagógico de la licenciatura de educación especial pues se ha adoptado la posición de que esta licenciatura cumpla con la función en las instituciones públicas de profesora de preescolar y primaria. Desde este punto de vista los profesores aluden que se han quedado sin los recursos humanos para recibir las orientaciones y apoyos para la atención de la discapacidad. Pues esta licenciatura cumple con la función de una docente de aula regular, no como educadora especial de la institución.

Desde esta percepción que tienen los docentes entrevistados se debe hacer una sensibilización y reorientación de la inclusión escolar pues se puede inferir que los docentes no están respetando las diferencias individuales, pues desconocen que es adaptar un currículo "flexibilización curricular" y por tanto omitiendo el derecho que todo alumno tiene, a una educación de calidad y con equidad, lo que han venido realizando es una deformación del plan de estudios donde quitan temas aduciendo que el estudiante nunca los va a realizar. Lo cual

conlleva a un proceso de evaluación con poca credibilidad y validez pues no valorara las necesidades educativas especiales del estudiante, la falta de una adecuación curricular planificada y sistemática conlleva a una deserción escolar muy temprana de esta población.

CAPÍTULO QUINTO

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Se evidencia que el proceso de inclusión al aula necesita de unos pasos de sensibilización de toda la comunidad educativa, como lo plantea la profesora ELSA LUNA (*Infancia hoy*, 2010) colaboradora permanente de integración infantil en Argentina. “El proceso de integración debe iniciar con la identificación y evaluación de las necesidades del niño la organización de las ayudas y las adaptaciones curriculares”.

Todos los niños integrados deberían contar con unas condiciones para su pleno desarrollo; Un diseño curricular abierto, flexible que permita las adaptaciones curriculares, supresión de barreras arquitectónicas, una buena comunicación entre la comunidad educativa con respecto al tema de la inclusión, participación activa de los padres; esto permitirá un verdadero compromiso de toda la comunidad.

La inclusión es un proceso difícil, pero es nuestro deber como docentes poderles ofrecer otra calidad de vida a estos estudiantes, desde un aprendizaje integral atendiendo a sus necesidades particulares; por eso mi propuesta al realizar la adaptación curricular en ciclo I para estudiantes con déficit cognitivo leve, es una estrategia que pretende mejorar el currículo existente en la institución educativa y poder orientar a las docentes en los procesos de inclusión.

I. PROPUESTA PEDAGÓGICA: LA INCLUSIÓN ESCOLAR **“UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN POR CICLOS”**

Desde la investigación realizada, la práctica docente y mi formación como educadora especial, considero un aporte fundamental para las docentes que tienen niños integrados, la adaptación curricular en ciclo I para estudiantes con déficit cognitivo leve; esta estrategia ha permitido mejorar los procesos de inclusión al aula, a partir de la fundamen-

tación de la reorganización escolar por ciclos. De esta manera busco avanzar en los procesos de inclusión al aula dándole a las docentes de este nivel las herramientas y orientaciones necesarias para mejorar el currículo existente en la institución educativa y poder orientar y resignificar los procesos de inclusión llevados en la institución.

Cuando nombramos primer ciclo nos referimos a los estudiantes de preescolar, primero y segundo de primaria, el eje básico de desarrollo es la estimulación y exploración. Este ciclo retoma la discusión que hay tanto en el país como en Bogotá sobre las representaciones sociales de la infancia, en cuanto contempla su consideración como sujetos de derecho y propone valorar en la escuela la palabra de niñas y niños en relación con todas las acciones de la vida cotidiana. En este ciclo los maestros trabajan por el reconocimiento y la trascendencia de las acciones de los niños al comenzar su vida, también los reconoce como autores de sus propias obras.

El proceso de enseñanza aprendizaje se encamina a fortalecer el desarrollo en esta etapa, caracterizado por la estimulación y la exploración de niños y niñas de tres a ocho años. El primer ciclo apunta a conquistar el gusto, el placer y la alegría por estar en la escuela y a generar una perspectiva pedagógica que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes en relación con los aspectos cognitivos socioafectivos, físicos y creativos.

La estructura del ciclo permite la articulación entre la propuesta del trabajo por dimensiones del preescolar y las de las áreas propias del primer y segundo grado, de igual manera, permite la armonización con los lineamientos curriculares y pedagógicos para educación inicial en el distrito, logrando así que los procesos de desarrollo se fortalezcan por medio de experiencias para niños y niñas de estas edades, que tengan sentido y se ajusten a sus características deseos e intereses.

A partir de esta nueva orientación pedagógica trato de resignificar el papel del docente en los procesos de inclusión de calidad, sin necesidad de recurrir a todo un cambio escolar dentro del aula que, al parecer, equivale a tener dos cursos en uno. Al respecto, continúo preguntándome si esto puede tomarse realmente como integración puesto que, a mi juicio, lo que está produciéndose en la práctica no es más que una segregación del sistema. Por eso mi propuesta al realizar una adaptación curricular en ciclo I para estudiantes con déficit cognitivo leve es una actividad que pretende mejorar el currículo existente en la

institución educativa y poder orientar a las docentes de aula regular en los procesos de inclusión.

Adaptación curricular en ciclo inicial, estas adaptaciones pueden consistir en:

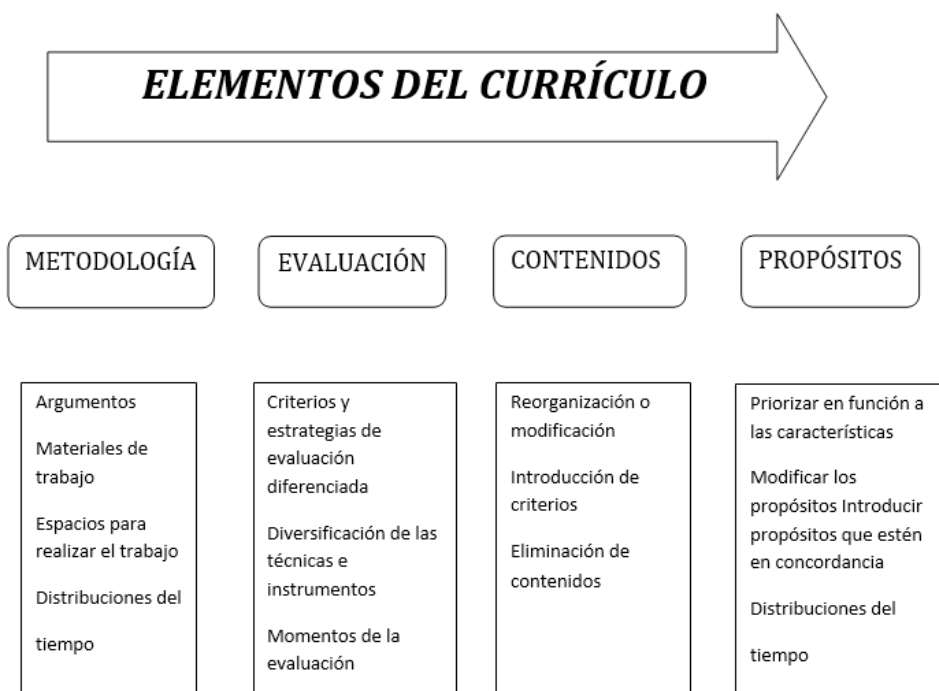
- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.
- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.
- Informe o valoración de la competencia curricular del alumno.
- Delimitación de las necesidades educativas especiales del alumno.
- Determinación del tipo de currículo adaptado que seguirá el alumno con sus respectivas modificaciones (objetivos, contenidos, metodología, actividades y criterios de evaluación) así como el seguimiento de la adaptación curricular. Se concretarán, además, los recursos humanos y materiales necesarios.

Se deben cumplir unos parámetros básicos en el proceso de la adaptación curricular:

1. Datos de identificación del alumno: Donde debemos hablar de los aspectos biológicos, los aspectos intelectuales, el desarrollo motor, los aspectos comunicativos y lingüísticos, la integración social y los aspectos emocionales.
2. Nivel de competencia curricular: Hay que marcar objetivos asequibles.

3. Estilos de aprendizaje y motivación para aprender.
4. Contexto socio-familiar y escolar: Hay que evaluar el contexto próximo que será el aula, y el contexto amplio, que será el centro. En el contexto familiar, hay que centrarse en como es el alumno y como es la familia y su entorno social.
5. Propuesta curricular adaptada: Hay que tener en cuenta ue una misma necesidad puede dar lugar a varias adaptaciones y una adaptación curricular puede dar respuesta a varias necesidades. Así podemos llevar a cabo adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares propiamente dichas, que pueden ser significativas o no significativas.
6. Hacer el seguimiento continuo de estas adaptaciones teniendo como referente el ciclo en el que se encuentran.

Desde este seguimiento se puede plantear los elementos del currículo así:



Desde esta visión el aprendizaje se de carácter colaborativo que se caracteriza por potenciar el respeto y la valoración mutua entre los estudiantes, y promover estrategias que fomenten la cooperación y la solidaridad en lugar de la competitividad. Los estudiantes han de reconocer las fortalezas de sus compañeros y valorarlos como personas únicas. Implica llevar a cabo múltiples tareas desde diferentes ópticas, sumamente heterogéneas, pero articuladas y complementarias entre sí, con el fin de lograr unos objetivos compartidos. También permitirá la colaboración o en el que los estudiantes aprenden no sólo del profesor, sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal (*Educación en la diversidad*, 2004).

Desde este enfoque de educación inclusiva estamos más cerca de lograr un aprendizaje significativo en donde los temas toman un carácter flexible, permitiendo que la adaptación sea coherente con los procesos de cada estudiante; pues la nueva información se da cuando el proceso en particular del niño con necesidades educativas lo requiera y no cuando el sistema lo pida. El establecer estos parámetros a partir de los ciclos va a permitir que el docente tenga una mirada global de lo que se espera en este ciclo y no como avanzar periodo a periodo en los temas. Pues estaríamos en total concordancia con lo que se espera en el aprendizaje significativo, donde con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, se integra a las nuevas ideas, conceptos y proposiciones estas pueden ser aprendidas significativamente en la medida en que otras ideas o conceptos estén claras en la estructura cognitiva del individuo y que funciona como un punto de “anclaje” a las primeras (AUSUBEL, 1983, p. 18).

Como resultado del estudio minucioso del PEI del plantel educativo IED Villemar el Carmen nos permitió aportar y/o fortalecer aspectos relevantes para la misión y visión de esta institución. Actualizar el plan de estudios con las debidas adaptaciones curriculares. Flexibilizar los temas y contenidos para los estudiantes con necesidades educativas especiales ha permitido una verdadera inclusión de los estudiantes con déficit cognitivo leve. Integrando la inclusión al proceso de reorganización por ciclos identificando las condiciones necesarias que este debe tener para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, INÉS. "Educación de calidad. Herramientas para la vida", en *Plan de Desarrollo Distrital Bogotá Positiva: para vivir mejor 2008-2012*, Bogotá, 2001.
- BLANCO GUIJARRO, ROSA. "Presentación", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, n.º 2, Santiago, Universidad Central de Chile, 2010.
- BOOTH, TONY y MEL AINSCOW. *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Santiago, UNESCO, 2006.
- CABADA ÁLVAREZ, JOSÉ MANUEL. "La educación especial: Situación actual y expectativas", en JOSÉ GISBERT ALÓS. *Educación especial*, Madrid, Cincel, 1991.
- DE FREITAS, LUIS CARLOS. "Educación de calidad. Herramientas para la vida", en *Plan de Desarrollo Distrital Bogotá positiva: Para vivir mejor 2008-2012*, Bogotá, 2003.
- FALUS, LUCILA y MARIELA GOLDBERG. *Cuaderno 07: Recursos, instalaciones y servicios básicos en las escuelas primarias de América Latina. Otra forma que asume la desigualdad educativa*, Buenos Aires, IPE - UNESCO, 2010.
- LEMKE, DONALD. *Pasos hacia un currículo flexible*, Santiago, UNESCO, 1981.
- MAGENDZO, ABRAHAM; PATRICIO DONOSO y MARÍA TERESA RODAS. *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*, Santiago de Chile, Edit. Universitaria, 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-*, Guía n.º 12, Bogotá, MEN, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Programa de educación inclusiva con calidad*, Bogotá, MEN, 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Altablero n.º 43*, Bogotá, MEN, 2007.

La inclusión escolar: “Un desafío para la educación por ciclos”

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos*, París, UNESCO, 2015.

ORTIZ FRANCO, JUAN VICENTE. “La integración escolar del excepcional: Complejidades y posibilidades”, *Revista Pedagogía y Saberes*, n.º 9, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1997.

PÉREZ SERRANO, GLORIA y MARÍA LUISA SARRATE CAPDEVILA. “Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva”, *Educación xx1*, vol. 16, n.º 1, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013.

TERIGI, FLAVIA. “La inclusión como problema de las políticas educativas”, *Quehacer Educativo*, n.º 100, Montevideo, Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de Educación Primaria, 2010.

ANEXOS

I. ANEXOS DE OBSERVACIONES EN EL AULA

- *Observación n.º 1*

Observación de clase

Fecha: Lunes 11 de abril de 2013

Curso: Primero

Asignatura: PILEO - Sociales

Tiempo de docencia: Diez años de servicio en primaria

Experiencia en inclusión educativa: Ninguna

Hora: 12:30 a 1:30

Contexto

Es la primera hora de la jornada de la tarde, están presentes 30 estudiantes, del total del curso que son 33 estudiantes.

El curso tiene integrado un estudiante con déficit cognitivo leve con un Coeficiente Intelectual (C. I) de 62. El estudiante está ubicado adelante; las mesas de trabajo son grupales de a cuatro estudiantes por cada mesa.

Los alumnos empiezan su jornada bastante animados inician la clase conversando de diferentes cosas personales, y programas de televisión a lo cual no interfiere en la conversación el estudiante integrado; y los compañeros tampoco lo hacen participe de esta conversación. La profesora que ingresa al aula es la directora de grupo. Todos los días hacen 15 minutos de PILEO (Proyecto Institucional de Lectura Escrita y Oralidad) y después tienen clase de sociales con ella.

Observación

Profesora: Espera que los alumnos se organicen en sus puestos, pregunta quién faltó e inmediatamente les entrega una guía sobre un cuento que habían leído el día anterior y no habían alcanzado a hacer, les dice que se acuerden que PILEO es solamente 15 minutos todos los días y que se están demorando mucho en las lecturas programadas para esta actividad. El estudiante integrado marca la hoja para lo cual se demora bastante, pues debe escribir nombre, curso, y fecha.

La inclusión escolar: “Un desafío para la educación por ciclos”

Al momento de recoger la hoja los compañeros del puesto le advierten a la profesora que su compañero no había hecho nada que solo había marcado la hoja y ya.

La profesora no les puede prestar atención porque otros dos estudiantes están corriendo por el salón, gritando bastante fuerte, por lo cual les llama la atención y le pide a otro estudiante que recoja ya la guía de trabajo.

Estudiante integrado: Guarda la hoja en la maleta sin que nadie lo note, y alista el cuaderno para la siguiente clase.

Profesora: Les pide que organicen sus mesas de trabajo y que alisten el cuaderno de sociales. Inicia la clase pidiéndoles a los estudiantes que quien quiere leer la tarea, muchos estudiantes levantan la mano y elige cinco estudiantes para que lean la tarea.

Estudiante integrado: A pesar de tener la tarea elaborada no levanta la mano; un compañero de su mesa le dice que levante la mano y se la coge para que la alce, pero el otro compañero le dice “usted sabe que a él no le gusta hablar, no lo moleste”.

Profesora: Les hace una retroalimentación de la tarea que es sobre la fundación de Bogotá, les pide que escriban en el cuaderno la ampliación del tema que va a hacer en el tablero, luego de que la mayoría escribiera lo borra y realiza un dibujo alusivo a este tema (12 chozas y la iglesia).

Estudiante integrado: No copia lo del tablero, pero el dibujo si lo hace y le queda bien elaborado, se demora bastante en esta actividad pero la realiza muy bien.

Profesora: Les explica sobre la cultura muisca y cómo era su forma de vida, los estudiantes hacen preguntas y se ven interesados en el tema. Les pide que copien la tarea para la próxima clase.

Estudiante integrado: No copia la tarea del tablero y la profesora le pide el cuaderno y se la copia advirtiéndole “ahí te copié la tarea no tienes excusa para no entregarla”.

Finaliza la clase.

- *Observación n.º 2*

Observación de clase

Fecha: Miércoles 14 de abril de 2014

Curso: Tercero

Asignatura: Lenguaje

Tiempo de docencia: 16 años de servicio

Experiencia en inclusión educativa: Ninguna

Hora: 12:30 - 1:30

Contexto

Es la primera hora de clase de la jornada de la tarde, están presentes 28 estudiantes y en el transcurso de la clase se incorporan tres que estaban en coordinación.

El curso tiene integrado una estudiante con déficit cognitivo moderado con un C. I. de 48. El salón tiene puestos individuales, pero se unen de a dos estudiantes.

En el salón se percibe un ambiente tranquilo, los estudiantes hablan un momento de sus cosas, a la par van sacando sus libros de lectura, el monitor de la clase se para en la puerta y les dice que el profesor está de vigilancia y tienen que hacer la acti-

vidad de PILEO. La mayoría de los estudiantes están leyendo sus libros todos tienen el mismo. Dos estudiantes corren por el salón y se asoman a ver si viene el profesor pero nadie le sigue el juego, a pesar de estar solos se evidencia un ambiente tranquilo, se prestan materiales, conversan algunas cosas personales y trabajan en sus libros. Algunos piden ayuda a sus compañeras o miran lo que están haciendo, pero en general todos trabajan individualmente sin dificultades de conductas.

Observación

Profesor: Ingresa al aula los saluda y les llama la atención a los niños que encontró en la puerta, les cuenta a todo el grupo que hay tres estudiantes en coordinación por llevar al colegio aparatos tecnológicos que no son permitidos en el colegio.

Comienza la clase hablando del capítulo que debían leer y haciendo algunas preguntas al azar de este. Le pregunta a la estudiante integrada sobre un personaje del libro y la estudiante le contesta correctamente, los estudiantes que estaban en la puerta dicen “que fácil”.

El profesor les llama la atención y les dice que también es muy fácil quedarse sentado y hacer la actividad que les había dejado. El profesor se indispone bastante y les dice que ya varias veces han hablado que todos somos diferentes y no podemos estar comparándonos sino cada uno mejorar sus comportamientos. Les entrega una guía de trabajo, que es de comprensión lectora la cual deben leer muy bien y contestar según el libro que están trabajando.

Estudiante integrado: Se acerca al profesor y le pide una nueva explicación para el desarrollo del trabajo; el cual le explica minuciosamente, la estudiante nuevamente se sienta y empieza a trabajar pero cuando el profesor les pide entregar la guía ella solo ha contestado dos puntos. La clase se acaba y el profesor le pide a la niña que pegue en su cuaderno la guía y la traiga la próxima clase.

- *Observación n.º 3*

Observación de clase

Fecha: 23 de abril de 2013

Curso: Primer año básico

Asignatura: Matemáticas

Años: 22 años de servicio

Hora: 2:30 - 3:15

Contexto

Este nivel cuenta con 35 estudiantes, la disposición del curso es una mesa rectangular para cuatro estudiantes, se observan carteleras de apoyo para el proceso lectoescrito teniendo las letras del abecedario bastante grandes y llamativas, pero hay escaso material didáctico para la asignatura de matemáticas. En esta aula se encuentra integrada un estudiante con déficit cognitivo leve, quien es repitente.

La inclusión escolar: “Un desafío para la educación por ciclos”

Como no han terminado la clase anterior que era español deben finalizar ese trabajo para seguir con la nueva clase. La profesora les llama la atención y les dice que deben finalizar a tiempo sus ejercicios y que si no lo hacen van a tener todo un día de español “solo vamos a leer y escribir, ni educación física van a tener”.

Profesora: Luego de diez minutos comienza la clase de matemáticas explica la relación número-cantidad en el tablero y les indica que va a entregar los cuadernos para que hagan los ejercicios que les ha puesto ahí.

Comienza a llamar uno por uno para entregarle los cuadernos, pero al finalizar se da cuenta que no tiene el cuaderno del niño de inclusión, le llama la atención y le pide que le lleve el cuaderno, al revisarlo se cuenta que está atrasado, lo regaña por no entregar este.

Estudiante incluido: Se muestra bastante incomodo por el llamado de atención y la profesora le dice que está muy atrasado para lo cual sus compañeros le dicen a la profesora que él nunca copia nada “hoy tampoco hizo lo de español”.

Profesora: Le dice al niño que le va a poner unos sellos que le hacen falta y que debe adelantarse en la casa, después de adelantarle el cuaderno se lo entrega y le explica nuevamente la actividad. En ese momento ingresa la coordinadora para recordarle a la profesora que hasta este día había plazo para entregar la adaptación de logros de los niños que tuvieran integrados, por lo cual la profesora se nota bastante tensionando aludiendo que a ellos nunca les han dado una capacitación sobre cómo adaptar logros. Además le explica la situación del niño, pues le dice que no presenta tareas y no trabaja en clase tampoco. Que debe estar todo el tiempo pendiente y ella no puede porque tiene 34 estudiantes más. La coordinadora le dice que va a ver una reunión general con todos los docentes que tienen niños integrados para buscar una solución.

Estudiante integrado: Después que sale la coordinadora el niño le muestra el trabajo a la profesora pero en éste solo están los dibujos coloreados. No realizó lo indicado según lo que se explicó.

Profesora: Les pide que escriban la tarea para la próxima clase y después pueden salir a descanso.

Estudiante integrado: Sale a descanso sin corregir el ejercicio y sin copiar la tarea. Fin de clase.

Durante toda la clase sólo se trabajó a nivel gráfico y no se utilizó material concreto. Las explicaciones se hicieron a modo general en la pizarra. La profesora no explica al estudiante integrado o estudiantes que no entienden sólo les dice “no escuchaste las instrucciones.

Se observa que algunas estudiantes sólo conocen hasta el número nueve, y están trabajando con decenas. No existen adecuaciones para ellas.

En reiteradas ocasiones la profesora resalta los aspectos negativos de los estudiantes encasillándolos, como “desordenadas”, “flojas”, “distráidas”.

- *Observación n.º 4*

Observación de consejos de profesores

Fecha: 23 de abril de 2013

Hora: 2:30 a 3:15

Asistentes: Docentes primer ciclo

Hora: 15:30 a 14:00 - descanso

Tema: Acuerdos sobre la adaptación de logros para niños de inclusión.

Se realizó una reunión extra para llegar a acuerdo sobre los logros para los niños que están integrados en la institución.

La coordinadora modera la reunión diciéndoles a los profesores que entiende la cantidad de trabajo extra que tienen pero que es importante que se pongan de acuerdo para pasar por escrito los logros de los niños.

Profesor 1: Bastante molesto dice que él tiene a un niño con problemas, pero que ni siquiera sabe cómo se debe manejar esa dificultad y que ahora cómo va a hacer la modificación de esos logros dice “ese niño casi no viene, tiene los cuadernos atrasados y yo no soy terapeuta para atender las necesidades particulares cuando hay 30 y hasta 40 estudiantes más en el aula”.

Profesor 2: Interfiere otro docente aduciendo que si el colegio autorizo el ingreso de estos estudiantes que ahora asuman desde coordinación y orientación escolar estas adaptaciones y seguimiento escolar de los niños de inclusión. Aclara que “aparte de los logros tengo más trabajo en el aula, estamos con lo de los ciclos y la capacitación de las TIC”.

Orientadora: Responde a la docente que la labor de ella no es la adaptación de logros que si desean ella hace seguimiento a las familias por la inasistencia, pero aclara que su labor no es la de “educación especial” que la orientación escolar está dirigida a estudiantes con necesidades educativas transitorias (déficit de atención e hiperactividad) y seguimiento a los estudiantes por problemas conductuales. Alude que si el colegio recibe niños con déficit cognitivo debe contar con un profesional de apoyo que oriente estos procesos y apoye a los profesores.

Coordinadora: Les sugiere que revisen hasta que tema podrían ver estos estudiantes y bajar la intensidad de los temas.

Profesora 3: Les explica a sus colegas que esa no es la idea de la inclusión y menos la de adaptar logros expone su experiencia con el estudiante integrado que tiene en el aula; diciéndoles que no se trata de quitar temas porque nunca los va a aprender, pero los demás profesores le dicen que para ella es muy fácil pues tiene la formación profesional de educación especial.

La reunión finaliza sin llegar a ningún acuerdo.

La inclusión escolar: "Un desafío para la educación por ciclos"

- *Observación n.º 5*

Observación de descanso

Fecha: 5 de mayo de 2014

Hora: 3:30 a 4:00

Descanso: Estudiantes de primero a quinto

Contexto

Suena la campana y van saliendo los estudiantes de sus salones; sacan lazos, juegos de mesa y muñecos para distraerse en el patio. Hay dos docentes en acompañamiento (vigilancia) cada una se sienta en extremo del patio del colegio, los primeros en salir son los más grandes; los estudiantes de cuarto y quinto, los cuales ocupan mayor espacio en el patio, poco a poco van saliendo los demás estudiantes. Como el patio es pequeño se incorporan diferentes cursos en un mismo juego. Espero unos diez minutos y no veo a ningún estudiante de inclusión, le pregunto a algunos niños por sus compañeros y me dicen:

"A él no le gusta salir, prefiere quedarse solo en el salón jugando cartas".

"No pudo salir a jugar es que como no hace las tareas le toca quedarse".

"Está en el salón terminando de copiar la tarea, lo esperamos pero ya casi se va a acabar el descanso".

"Ella no es mi amiga, quien sabe dónde está".

"Es que como es enfermo no le gusta tener amigos".

Al pasar por los salones vi a los estudiantes bastante aburridos por no poder salir, se quedan solos y ningún docente verifica que puedan salir ni tratan de ayudarles a hacer una interacción con los demás compañeros. Se observa poco apoyo para que estos estudiantes puedan establecer vínculos con sus compañeros, los dejan solos en los salones sin interactuar de manera adecuada.

- *Observación n.º 6*

Observación de comisión de evaluación

Fecha: 5 de mayo de 2013

Hora: 4:30 a 6:30

Asistentes: Docentes primer ciclo

Tema: Comisión de evaluación; casos especiales por bajo rendimiento académico y problemas convivenciales.

En la reunión asisten los docentes de primer ciclo (preescolar, primero y segundo) la coordinadora académica y convivencial, la orientadora y los padres representantes de estos cursos.

La orientadora da inicio a la reunión, agradece a los padres de familia la asistencia y da a conocer el objetivo de esta, aclara que la función de esta reunión es dar a conocer algunos casos de estudiantes que presentan problemas a nivel convivencial y académico y la función es llegar a acuerdos de cómo podemos ayudar a mejorar el rendimiento de estos niños.

Se da la palabra a la profesora de transición: La cual expone sus antecedentes que se resumen en lo siguiente:

Una estudiante perdió las cuatro áreas básicas (matemáticas, español, ciencias y sociales) no cumple con las tareas de casa y en clase es muy perezosa para trabajar “no hace nada”. Aclara que la remitió a orientación para que dialogaron con la familia pero no cambio en nada.

La orientadora afirma que ya se dialogó con la familia y se solicitó el coeficiente intelectual para determinar si la niña tenía alguna dificultad cognitiva. Pero hasta la fecha la madre del menor no ha traído el examen.

La coordinadora le sugiere a la docente hacer un trabajo personalizado, que el proceso de preescolar son las bases para una buena primaria, también le recuerda que los niños no pierden año en preescolar entonces que trate de establecer con la familia acuerdos para que la niña logre nivelarse. Le pide a la orientadora citar a la mamá y solicitarle el examen con fecha fija para esta entrega.

La profesora aduce que no puede dedicarle “solo tiempo a esta estudiante” aclara que si la niña presenta dificultad es deber de los padres de familia iniciar un tratamiento de terapias, aclara que en su curso hay diez niños con dificultades, entonces que si cada uno requiere de tiempo personalizado en que momento va a dictar sus clases y cumplir con el pensum académico.

La profesora de segundo apoya los comentarios de la anterior profesora, aclarando que en el proceso de inclusión están solas que no hay acompañamiento a los procesos dados, que ella también tiene varios casos similares en su salón de clases pero ¿quién dice cómo hacerles una adaptación curricular? que por lo que ella ha optado es quitar temas que se sabe que no van a aprender.

Un padre de familia les dice que es muy cierto lo de la responsabilidad familiar pero que también debe haber una responsabilidad de los docentes “enseñarles algo” que no pueden dejar estos estudiantes por fuera del sistema escolar que ellos son los profesionales y tienen el deber de educar a todos los niños sin discriminación.

La inclusión escolar: “Un desafío para la educación por ciclos”

La profesora de transición explica que ella trata de integrarlos pero que ella no es “educadora especial ni terapeuta” que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben recibir apoyo de un equipo interdisciplinario.

La coordinadora sugiere que para este caso se debe priorizar la atención de la niña, que los docentes están en la obligación de asumir el proceso de inclusión escolar que les sugiere documentarse.

La reunión finaliza y se programa una nueva ya que no se pudo llegar a ningún acuerdo.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en junio de 2017

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia