



Perfiles educativos
ISSN: 0185-2698
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación

Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa

Martínez Mora, Brehinert Alfredo; Orrego Muñoz, Jhon Heider; Palencia Zapata, Stephania

Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa

Perfiles educativos, vol. XL, núm. 161, 2018

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258436009>

Claves

Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa

Policies on coverage and quality: Challenges of teachers
addressing educational diversity

Brehinert Alfredo Martínez Mora *

brehmert.martinez@campusucc.edu.co

Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Jhon Heider Orrego Muñoz * jhon.orrego@ucc.edu.co

Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Stephania Palencia Zapata *** stephaniapalenciaz@live.com

Colegio Ángeles del Norte, Colombia

Perfiles educativos, vol. XL, núm. 161,
2018

Universidad Nacional Autónoma de
México, Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

Recepción: 29 Agosto 2017
Aprobación: 12 Febrero 2018

CC BY-NC

Resumen: El artículo evidencia los desafíos del docente de educación básica cuando se les asignan estudiantes con necesidades educativas especiales. El trabajo de campo fue con una muestra de 30 docentes de 1º a 3º grado de primaria, seleccionada en cinco instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali, Colombia. Se empleó la metodología de investigación acción participativa usando técnicas de cartografía social y grupos de enfoque. Los resultados muestran que para mejorar la cobertura se requiere que las directivas docentes realicen un trabajo de gestión escolar, además de la adecuación de los espacios escolares en términos de adaptación física y vinculación con personal especializado para apoyo de los docentes. En el aspecto cualitativo, es necesario generar espacios académicos y reflexionar en estrategias pedagógicas y de evaluación, para incidir en la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva, política educativa, calidad de la educación, cobertura educativa, pedagogía, infraestructura educativa, gestión escolar.

Abstract: The article reveals the challenges elementary school teachers face when assigned students with special educational needs. The field research was conducted among a sample of 30 teachers from 1st to 3rd grade levels, selected in five public schools of Cali, Colombia. The research was carried out according to the participative action methodology, using social mapping techniques and focus groups. The results show that in order to improve educational coverage, school administrators must carry out a process of school management, and classroom spaces must be adapted physically and with specialized personnel to support teachers. In qualitative terms, academics spaces must be generated and reflection encouraged on pedagogy and evaluation strategies, to improve inclusive pedagogic practices.

Keywords: inclusive education, educational policy, quality of education, educational coverage, pedagogy, educational infrastructure, school management.

Introducción

La educación inclusiva se define como la adaptación del sistema educativo para responder a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia o de las características del

contexto de diversidad cultural (De la Puente, 2009; UNESCO, 2009; Teruel y Bello, 2013).

Para hacer frente a la inclusión, el sistema educativo debe poner en escena tres principios (Le Fanu, 2013):

- *democratización de la enseñanza y el aprendizaje:* la política educativa debe brindar lineamientos para la enseñanza, la evaluación y la generación de oportunidades de aprendizaje, con la finalidad de responder a las necesidades educativas de los estudiantes;
- *socialización de la enseñanza y el aprendizaje:* se refiere al proceso social que se realiza en un nivel macro, donde se transcinden barreras sociales y se busca el reconocimiento del estudiante desde su condición;
- *sistematización de la enseñanza y el aprendizaje* que propenda por la organización de los procesos educativos conforme a directrices que favorezcan la democracia y lo comunitario.

Investigaciones realizadas durante los últimos años en el contexto colombiano acerca de los procesos de inclusión educativa (Lozano y Martínez, 2014; Orejuela, 2015; Villamizar *et al.*, 2015) ofrecen un panorama bastante amplio acerca de las fortalezas y debilidades del sistema educativo para enfrentar este fenómeno. Algunas de las situaciones que se han documentado en torno a este proceso son: fortalezas en cobertura para los grupos de atención prioritaria, y debilidades en la implementación de modelos pedagógicos para atender a la diversidad en cuanto a la infraestructura de las instituciones educativas, la formación docente y la vinculación de los centros escolares con profesionales de apoyo para atender a la diversidad.

Lo anterior muestra que se debe fortalecer la relación entre la política educativa y la escuela, es decir, la legislación para la inclusión educativa debe ajustarse a las necesidades de los contextos educativos -así como las políticas sociales- para poder transcender las situaciones de exclusión social que se presentan en la escuela y al interior del salón de clases. En ese sentido, se debe velar por que las políticas públicas en educación inclusiva sean diseñadas partiendo de reconocer la existencia de vacíos legales, conceptuales y culturales, para que realmente faciliten la inclusión efectiva de la población que requiere atención especial. También es importante que las políticas educativas se fortalezcan con el trabajo de investigación que realizan los educadores y los psicólogos educativos, con miras a comprender todos los fenómenos asociados a los procesos inclusivos, como la familia, el contexto, la cultura, la política, los docentes y directivos docentes, así como la interacción entre pares; y cómo todos éstos inciden en la relación enseñanza y aprendizaje.

Este documento se inscribe en el escenario educativo y surge como respuesta a la necesidad de aportar evidencia empírica que permita al sistema educativo promover prácticas pedagógicas inclusivas (Both *et al.*, 2003). Bajo este criterio, la presente investigación indaga acerca de los desafíos que docentes de 1º a 3º grado de primaria enfrentan al momento

de integrar estudiantes con necesidades educativas especiales al salón de clase.

En un primer apartado se presentan los referentes conceptuales que guían esta investigación: una descripción del modelo político colombiano para la inclusión educativa y una caracterización de los componentes que enfrenta el sistema educativo para responder a la inclusión. En segundo lugar, se explican los aspectos metodológicos, los criterios de inclusión de los participantes y el análisis de los datos. Finalmente, se presentan los principales resultados organizados por categorías de análisis y se propone una discusión que puede contribuir a la reflexión sobre los desafíos que enfrenta el docente para responder a las prácticas pedagógicas inclusivas.

Marco teórico

Perspectiva política colombiana en inclusión educativa

La UNESCO (2009) reporta cuatro eventos internacionales que han jugado un papel importante en la incorporación de políticas públicas en educación para Colombia, con el fin de generar procesos inclusivos que mejoren la calidad de vida de las personas que requieren una atención diversificada. Se esperaría que estas convenciones y declaraciones internacionales contribuyeran a impactar las políticas educativas en este país, y permitieran dar lugar a la inclusión, en el ámbito educativo, de estudiantes con problemáticas diversas, para favorecer sus aprendizajes: en la “Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza 1960”, se asienta que la educación debe ser impartida con calidad, independientemente de las condiciones cognitivas del sujeto; en 1990 la “Declaración mundial sobre educación para todos” afirma que el sistema educativo debe brindar oportunidades de aprendizaje sin importar las condiciones físicas o cognitivas de los estudiantes; la “Declaración de Beijing de los países del Grupo E-9 2001” se refiere al fortalecimiento de programas orientados a velar por el aprendizaje de los grupos menos favorecidos; y en el 2006, la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” hace referencia a que el sistema educativo debe vincular a los estudiantes que requieren atención diversa en todos los niveles.

Particularmente en Colombia, la Constitución Política de 1991 considera que las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a la participación en el ámbito educativo, lo cual está sustentado en los artículos 13, 67 y 68. Además, la Ley 115 de 1994 establece que las instituciones educativas deben tener un plan de trabajo donde se propongan actividades que permitan la integración social y educativa (artículos 12 y 46). Lo anterior se concreta en el Decreto 366 de 2009, mediante el cual se organizan los servicios de apoyo pedagógico para atender la diversidad cognitiva, clínica y étnico-racial, así como los talentos excepcionales.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la educación inclusiva, propuso dos políticas públicas, *cobertura* y *calidad*,

las cuales deberán ser implementadas por los sistemas educativos para hacer frente a los aspectos relacionados con la inclusión educativa de las poblaciones menos favorecidas. Dado que estas políticas constituyen un desafío para el sistema educativo, en este documento serán utilizadas como elementos de análisis a partir de las respuestas de los docentes, con la finalidad de evidenciar fortalezas y debilidades del funcionamiento de las mismas.

Política de cobertura

Hace referencia al acceso y dotación de la institución educativa para garantizar el bienestar de los grupos menos favorecidos. Según el Ministerio de Salud y Protección Social (2016), en Colombia existe 1 millón 265 mil 328 personas con discapacidad, de los cuales el 59 por ciento, en el rango de edad entre 5 a 18 años, asisten a establecimientos educativos, y el 41 por ciento de quienes no asisten refieren que es debido a su discapacidad. En este sentido, se plantea que, desde la política de cobertura, los procesos de inclusión educativa están asociados a dos aspectos: estar adscrito al sistema educativo, y realizar actividades académicas independientes de su condición física, cognitiva, clínica y cultural.

Los avances en políticas públicas para las necesidades educativas especiales han generado cambios en los modelos usados para vincular personas al sistema educativo; según Biel (2011), la *educación especial* se caracterizó por incluir a los sujetos con déficits cognitivos o comportamentales en instituciones educativas especializadas, lo cual generó una segregación en los procesos educativos al alejar a dichas personas del sistema educativo regular. Por otra parte, la *educación integrada* concibe la inclusión como un proceso donde el estudiante, independientemente de su condición cognitiva o física, debe ser parte del sistema educativo, aunque no existan diseños curriculares, estructura física y estrategias pedagógicas para atender sus necesidades. Finalmente, la *educación inclusiva* sostiene que el sistema educativo debe dotarse de las condiciones necesarias, desde lo físico hasta lo pedagógico, para ofrecer una educación de calidad que responda a la diversidad de los estudiantes.

Frente a esta última política, la literatura ha mostrado que existen barreras -desde las físicas hasta las pedagógicas- que impiden la adaptación de las personas con necesidades educativas especiales en el contexto educativo. Algunas son barreras físicas que limitan el acceso o la movilidad en un espacio determinado; las actitudinales, es decir, aquéllas que se refieren a comportamientos poco favorables para la inclusión, y que se expresan como discriminación, puntos de vista negativos o ideas peyorativas; la sobreprotección de la familia o el docente; las dificultades comunicacionales, esto es, aquéllas que afectan el correcto entendimiento con los demás; y las pedagógicas, que son las que se refieren a aspectos relacionados con el currículo y que pasan por alto a la población con necesidades educativas especiales (Mella *et al.*, 2014).



Política de calidad

La política de calidad se refiere a las estrategias pedagógicas que se ponen en práctica para generar aprendizajes, independientemente de la condición social, cognitiva o física de la población. La política de calidad plantea que los procesos de inclusión educativa deben estar vinculados a la práctica pedagógica: primero, deben operar con un modelo pedagógico que atienda a la diversidad; y segundo, deben contar con un sistema de evaluación o medición de desempeño que permita seguir los avances del aprendizaje de los estudiantes con necesidades específicas. En términos generales, la literatura referida a esta política se ha centrado en el maestro y propone un conjunto de acciones que éste debe de tener en cuenta para proponer prácticas pedagógicas que respondan a la inclusión.

Spratt y Florián (2013; 2015) proponen al docente tres principios para atender a la diversidad:

- *comprensión del aprendizaje*: se refiere a la diferencia como un aspecto esencial en el desarrollo humano, que trasciende la perspectiva determinista en la cual se conciben las habilidades desde la distribución normal;
- *comprensión de la justicia social*: considera que el maestro es capaz de enseñar a todos los niños y que comprende las dificultades en el aprendizaje como oportunidades que favorecen las prácticas pedagógicas; y
- *ser un profesional activo*: el maestro busca constantemente nuevas formas de promover el aprendizaje con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas.

Por su parte Ainscow (2003) propone algunas estrategias que pueden ser útiles al docente para responder a la diversidad:

- *partir de la práctica y conocimiento existente*, lo que hace necesario dar un mejor uso a la experiencia, es decir, a la observación de las prácticas pedagógicas, específicamente las intervenciones de los docentes y los estudiantes cuando interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- *ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje*: en la práctica pedagógica el docente debe usar la diferencia como un criterio de construcción de conocimiento;
- *examinar barreras de participación*: el docente debe dar un lugar a los estudiantes para que expresen sus ideas y experiencias alrededor del tema que se está trabajando;
- *hacer uso de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje*: se refiere a la cooperación de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de contribuir a la generación de procesos inclusivos;
- *desarrollar un lenguaje de la práctica*: permitir que la interacción de los docentes sobre las prácticas pedagógicas facilite el diseño de directrices para trabajar al interior del salón de clases; y



- *crear condiciones que permitan asumir riesgos*, lo que invita a la evaluación de las prácticas pedagógicas a través de expertos.

En esta línea, Avramidis y Norwich (2002) describen algunos factores que podrían impactar la actitud del docente en torno a la educación inclusiva:

- *experiencia de contacto*, refiere que el trabajo con necesidades educativas especiales desarrolla actitudes positivas hacia la inclusión;
- *formación*, indica que la capacitación aumenta la aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales por parte del docente; y
- *creencias del docente*, es decir, la percepción del maestro sobre la inclusión, pues ésta incide en la práctica pedagógica y evidencia su compromiso con el proceso de enseñanza.

Algunos estudios que se han centrado en trabajar con docentes (Moriña *et al.*, 2013; Padilla, 2011; Serrano y Camargo, 2011; Suria, 2012) han evidenciado que variables como la formación del docente para la inclusión, la experiencia profesional, el género y el ciclo formativo en el que se enseña, son aspectos fundamentales para que un docente lleve a cabo prácticas pedagógicas inclusivas.

A lo anterior se agrega la educación intercultural, que propone una educación para todos soportada en lineamientos que determinan formas de proceder de la institución educativa para responder a la diversidad cultural que se presenta. En esta orientación, la interculturalidad transciende la idea de pensar los procesos educativos exclusivamente para comunidades específicas (etnia, nivel socioeconómico, religión) y plantea que debe ser usado para trabajar con todos los sujetos pertenecientes a la sociedad. Esta perspectiva se asocia fuertemente con la política de calidad educativa porque considera los asuntos propios de la práctica pedagógica que pueden fortalecer la diversidad cultural al interior del aula. En ese sentido, la educación intercultural se propone lo siguiente: 1) aplicar un método de enseñanza cooperativo; 2) promover la convivencia y la cooperación en los alumnos; 3) promover actitudes de respeto a las diversas culturas; 4) hacer adaptaciones al currículo; 5) realizar evaluaciones diagnósticas para proponer planes de acción y tutorías (Arroyo, 2013; Escarbajal, 2015; Odina *et al.*, 2008; Odina, 2011).

En términos generales, hemos mencionado diversos factores que llevan al docente a tener una postura frente a los procesos de educación inclusiva. Al respecto, López *et al.* (2013) han clasificado a los maestros en tres perfiles:

- *reticente a la inclusión*: hace referencia a posiciones que pasan por alto modelos pedagógicos inclusivos y se convierten en una barrera para desarrollar prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad;
- *indefinido*: no muestran una directriz clara acerca de la inclusión;

- *facilitador de la inclusión:* propone la adaptabilidad de la enseñanza como aspecto transformador para responder a la diversidad de los estudiantes.

Metodología

Se utilizó el método de investigación acción participativa (IAP), con el cual se buscó la construcción de conocimiento conjunto entre el investigador y el grupo de docentes participantes alrededor de las prácticas pedagógicas inclusivas (Fals Borda, 1999).

En línea con este método se privilegiaron los siguientes aspectos: 1) la acción hizo referencia al compromiso de los maestros para reflexionar y analizar problemas asociados a las prácticas pedagógicas inclusivas, mediante el diálogo colectivo; y 2) la participación involucró a los docentes en actividades que buscaron la construcción colectiva de conocimiento, orientadas a generar procesos de concientización sobre la educación inclusiva.

El método de investigación acción participativa requiere del uso de técnicas de recolección de información grupales, abiertas y flexibles, que hagan posible el diálogo en condiciones de horizontalidad entre todos los participantes. Se usaron técnicas como la “cartografía social” y los “grupos de enfoque”, que se caracterizan por promover la comunicación y la reflexión a partir de un proceso planificado y participativo (Valles, 1999).

Participantes

Se trabajó con 30 docentes¹ que imparten clases en cinco instituciones educativas públicas de la ciudad de Cali, ubicadas en las comunas² 11, 14, 15, 16 y el corregimiento la Buitrera. Los criterios para seleccionar al grupo de docentes fueron los siguientes: docentes que enseñaran en 1º a 3º grado de primaria; y que tuvieran al menos un estudiante de 1º a 3º grado de primaria con alguna necesidad educativa especial reportado en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).

Para la selección de los maestros se revisaron los registros del SIMAT, obtenidos a través de un funcionario administrativo en cada institución; luego se realizó la identificación de los docentes que podían participar en el estudio y finalmente se escogieron seis por institución educativa.

Procedimiento

El trabajo de campo realizado con los docentes duró alrededor de cuatro meses y se emplearon dos técnicas para recolectar la información: primero, la cartografía social (Carbellada, 2002), cuyo objetivo era indagar acerca de las características contextuales que median en las prácticas pedagógicas inclusivas; y segundo, los grupos de enfoque (Creswell, 2009), con el fin



de explorar las estrategias pedagógicas y las metodologías de evaluación usadas por los docentes.

Cartografía social

La aplicación de esta técnica se llevó a cabo en cada institución educativa con el respectivo grupo de docentes seleccionado. El trabajo se realizó en tres momentos:

Primer momento. Se entregó a los docentes un croquis de la comuna en un pliego de papel bond y se les solicitó representar la siguiente información: sedes de la institución educativa; vías de acceso a la misma, y descripción de en qué condiciones están; otras instituciones educativas cercanas, especificando si son públicas o privadas; puntos de atención comunitaria; y lugares importantes de la comuna y su uso.

Segundo momento. Se realizaron tres actividades con cada grupo: en la primera, se les entregó un pliego de papel bond y se les pidió representar los espacios de la institución educativa; en la segunda se les entregó un cuestionario y se les pidió que respondieran las siguientes preguntas: ¿qué uso se le da al salón en cada jornada académica?, ¿el tamaño del salón facilita las dinámicas de trabajo?, ¿existe mobiliario acorde para el grado escolar?, ¿qué factores internos y externos inciden en el desarrollo de la clase?, ¿considera que el salón de clases permite la accesibilidad a cualquier estudiante? En la tercera actividad, se les entregó una ficha bibliográfica y se les pidió que mencionaran los recursos didácticos de los que dispone la institución educativa.

Tercer momento. Se realizaron dos actividades con los docentes: primero se les entregó el pliego de papel bond en el que habían marcado los espacios de la institución educativa y se les pidió que representaran a los agentes que forman parte de la comunidad educativa; y después se les entregó un cuestionario guía en el que se les preguntó cómo se dan las relaciones docente-directivo docente, docente-docente, y docente-estudiante.

Grupos de enfoque

Esta técnica se llevó a cabo en un lugar externo a las instituciones educativas para favorecer la interacción de los 30 docentes. Los participantes fueron divididos en cinco mesas de trabajo. En cada mesa se abordaron los siguientes temas: 1) atención a la diversidad; 2) estrategias pedagógicas para lenguaje; 3) estrategias pedagógicas para matemáticas; 4) evaluación para lenguaje; y 5) evaluación para matemáticas. Cada uno de los temas se discutió durante 30 minutos; la información se registró en dispositivos de voz, además de que se consignaron por escrito las reflexiones e ideas principales expresadas por los docentes. Una vez que cada participante pasó por cada una de las cinco mesas se construyeron conclusiones a partir de consensos sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en el sistema educativo colombiano.

Análisis de los datos

Para esta investigación se usó el análisis temático que permite identificar, organizar y analizar la información obtenida para comprender o interpretar un fenómeno de estudio. En ese sentido, se llevaron a cabo los siguientes pasos: 1) se construyó una unidad hermenéutica con la totalidad de transcripciones de las actividades ejecutadas (16). Los registros se analizaron con el *software* de análisis cualitativo asistido por computadora (QADAS) Atlas.ti; 2) se tomaron como base las dos categorías iniciales, cobertura y calidad, lo que permitió codificar los contenidos temáticos; 3) con el análisis obtenido se hizo una revisión minuciosa que dio como resultado una categoría emergente, inclusión, además de códigos emergentes clasificados según las categorías (Cuadro 1); 4) la información obtenida fue interpretada conforme a los lineamientos de la política de cobertura y calidad; y 5) se privilegiaron los discursos³ de los docentes que evidenciaban la comprensión de los aspectos relacionados con la política de cobertura y calidad, ya que éstos constituyen un desafío al cual el docente debe responder mediante prácticas pedagógicas inclusivas.

Cuadro 1
Descripción de las categorías de análisis

Categoría	Códigos iniciales	Códigos emergentes
Cobertura	Dotación	Instituciones educativas cercanas
	Distribución eficiente de la planta	Accesibilidad a espacios escolares
		Accesibilidad a mobiliario
		Puntos de atención comunitaria
Calidad	Formación docente	Evaluación de prácticas educativas entre docentes
	Gestión escolar	Estrategias pedagógicas e inclusivas para el lenguaje
		Estrategias pedagógicas e inclusivas para matemáticas
		Evaluación periódica e inclusiva de los estudiantes
Inclusión		Buenas prácticas pedagógicas
		Necesidades educativas
		Adecuaciones del contexto educativo y del aula
		Oferta intersectorial de servicios
		Adaptaciones del currículo

Resultados

Política de cobertura

Los análisis de la información permitieron evidenciar, para la política de cobertura, dos aspectos vinculados a las instituciones educativas: uno refiere a lo externo y el segundo a lo interno. Ambos facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas inclusivas al docente.

En primer lugar, para lo externo, la ubicación de las instituciones educativas condiciona la oferta y la demanda y, a su vez, esto se relaciona con lo económico, es decir, el colegio ubicado en la zona rural presenta una mayor demanda de estudiantes con necesidades educativas especiales por los altos costos de matrícula y colegiatura de los colegios privados cercanos, mientras en el sector urbano el número de instituciones educativas públicas y privadas de cobertura⁴ generan sobreoferta, lo cual es percibido por los docentes como una amenaza porque las personas tienen distintas oportunidades de elegir el servicio educativo que sea más atractivo a sus necesidades.

Existen muchas IE alrededor de las sedes educativas, tanto oficiales como privadas, las cuales la mayoría son de cobertura y todas son consideradas amenazas. Se eligieron las más conocidas y con mejores reputaciones dentro del sector (C 14).

Otro aspecto externo a considerar tiene que ver con los espacios de atención comunitaria, como centros de salud, centros recreativos, iglesias y estaciones de policía, entre otros; los docentes expresan que son espacios donde se verifican procesos educativos sin que existan convenios formales para mejorar los servicios ofertados a la comunidad educativa.

Centro de salud Antonio Nariño y hospital Carlos Carmona, siendo reconocida como entidades prestadoras del servicio de salud y de las cuales la institución no obtiene una ayuda directa (C 16).

En relación con lo interno se identificaron dos características: la primera se relaciona con los aspectos físicos y la segunda con los recursos humanos. Para lo físico, las instituciones educativas cuentan con espacios académicos, como sala de sistemas, biblioteca, restaurante escolar y laboratorios. Los docentes también manifestaron la existencia de recursos audiovisuales, *video beam*, computadoras, televisores, fotocopiadoras y grabadoras, además de recursos didácticos, material concreto, textos de consulta y cuentos infantiles. Sin embargo, a pesar de que se cuenta con variedad de recursos, los docentes expresan dificultades para acceder a ellos, lo cual tiene que ver con deficiencias en infraestructura que comienzan con el acceso al plantel, ya que no han sido adaptados para personas con discapacidad motora.

Desde la misma entrada de la sede donde hay escaleras, no permite acceder de otra forma a ella. Dentro de la escuela hay varios desniveles para llegar al salón si se trata de una discapacidad física (ZR).

Otra dificultad referida por los docentes es la movilidad al interior del salón de clases, debido al número de estudiantes, el tamaño del salón, el tipo de pupitres, la iluminación, ventilación y uso de mobiliario para diferentes grados escolares. Todo ello impide al docente proponer actividades lúdicas para promover un aprendizaje significativo.

El mobiliario no es acorde para algunos grupos y los que hay se encuentran en malas condiciones. Los grados Transición 1º y 2º deberían trabajar con mesas, pero como se comparte la otra jornada con bachillerato, los puestos son bipersonales en algunos salones, es decir, que a los de bachillerato les toca en este tipo de pupitres, inclusive en otros salones como el de 1º hay pupitres tipo



universitario. Consideramos que los salones no deben compartirse, por lo menos los de Transición y 1º. Por otro lado, no se pueden ambientar los salones, puesto que los estudiantes de la jornada de la tarde de bachillerato los dañan (C14).

En torno a los recursos humanos, los docentes manifestaron la necesidad de contar con personal especializado para realizar intervenciones pedagógicas, clínicas y sociales que garanticen la permanencia de los estudiantes durante su formación educativa.

Pero al interior de las instituciones se deben adecuar los espacios para darles un acompañamiento acorde según las necesidades. Apoyos pedagógicos para trabajar con estos casos, ejemplos: ciegos, sordos, etc. Dificultades de adaptación con terapistas, fonoaudiólogos, psicólogos, trabajador social, recreacionistas, etc. (C11).

Política de calidad

El análisis de la información permitió evidenciar, para la política de calidad, dos aspectos vinculados a las instituciones educativas: lo administrativo y lo pedagógico; ambos facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas inclusivas al docente.

Relativo a lo administrativo, los educadores plantearon que las directivas docentes reciben a los estudiantes independientemente de su condición física, clínica o cognitiva, en respuesta directa a la exigencia de atender la diversidad, sin embargo, expresaron la necesidad de fortalecer la gestión escolar a través de convenios con entidades de salud o establecimientos educativos especializados en atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La institución abre las puertas a la diversidad siguiendo la directriz gubernamental, aunque no cuenta con el apoyo de entidades necesarias para dar cumplimiento con esta norma (MAD).

Para lo pedagógico se identificaron tres aspectos que pueden incidir en la labor del docente para el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas: la evaluación entre docentes y la formación de éstos. Con relación al primer aspecto, los educadores expresaron que la evaluación entre docentes se realiza en espacios informales debido a que el cumplimiento de las actividades diarias no les deja suficiente tiempo para esta actividad.

La institución no brinda espacios a los docentes para compartir experiencias, dificultades, estrategias y éxitos alcanzados en la diversidad de estudiantes (C11).

En cuanto al segundo aspecto, la formación docente, los educadores manifestaron que, si bien el gobierno invierte en capacitaciones orientadas a temas relacionados con la diversidad, ellos no consideran tener el fundamento conceptual que les permita diseñar prácticas pedagógicas sobre ese tema.

Teniendo en cuenta que el gobierno no está proporcionando las capacitaciones para docentes en metodologías que puedan atender a la población diversa, las instituciones a su interior se deben organizar, para que aquéllos que tienen maestrías o capacitación en estos temas, puedan guiar a los docentes con niños que necesiten apoyo (MEPL).



El tercer aspecto se refiere a la estrategia pedagógica en los procesos de enseñanza y a la evaluación de los estudiantes. Frente a la estrategia pedagógica, los docentes mencionaron algunos principios que se deben de tener en cuenta para atender a la diversidad, como ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje y diferencias culturales. Con relación a la evaluación de los estudiantes, los docentes proponen dos situaciones: por un lado, se planteó que ésta debe de ser cualitativa, es decir, debe de reconocer, de manera detallada, los avances de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; y, por otro lado, expresaron que el sistema educativo colombiano presenta falencias en los lineamientos establecidos para la evaluación de los estudiantes, puesto que se privilegia la cuantificación.

El modelo de evaluación, como está concebido en la actualidad, no respeta los ritmos de aprendizaje, pues no permite la evaluación cualitativa, sino [que] cumple con su desempeño básico: reprueba, y al reprobar matemáticas y lenguaje por segunda vez en el mismo año, no se promueve al siguiente nivel o ciclo (MEM).

Discusión y conclusiones

De acuerdo a la pregunta que orienta este trabajo: ¿cuáles son los desafíos del docente de 1° a 3° grado de primaria, al momento de vincular estudiantes con necesidades educativas especiales al salón de clase?; y con miras a comprender los aspectos que representan desafíos en cobertura y calidad para el docente que trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales, se observó lo siguiente: en cobertura se evidencian barreras físicas, de infraestructura, incluyendo la movilidad al interior del salón de clases. Esto refleja que el docente concibe la necesidad educativa especial como discapacidad física, y pasa por alto otros tipos de necesidades -incluso los talentos excepcionales-. También se identificaron barreras comunicacionales en la gestión educativa, en el sentido de que al no establecerse convenios con instituciones especializadas en inclusión el docente no conoce el diagnóstico inicial con el que llega el estudiante a su clase (Mella *et al.*, 2014).

En cuanto a la calidad, se describieron barreras pedagógicas vinculadas a la evaluación entre docentes, ya que, desde su percepción, discutir y reflexionar entre ellos sobre las prácticas pedagógicas promueve la implementación de estrategias para responder a la diversidad. Así, la formación docente se convierte en un componente fundamental para que los maestros adquieran lineamientos pedagógicos que les permitan diseñar prácticas pedagógicas inclusivas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la falta de profesionales especializados juega un papel fundamental al interior de las instituciones educativas en la medida en que, por esa razón, no cuentan con las directrices académicas y comportamentales para trabajar con la población estudiantil que dichos especialistas podrían aportar (Ainscow, 2003).

Cabe notar que, de acuerdo al análisis, y en concordancia con resultados de investigación previos (Lozano y Martínez, 2014; Orejuela, 2015; Villamizar *et al.*, 2013), el contexto educativo colombiano presenta desafíos en la política de calidad posiblemente por las siguientes razones:

falencias en el diseño e implementación de un modelo pedagógico que responda a la diversidad, debilidades en el diseño e implementación de un modelo evaluativo para la diversidad, y dificultades en el modelo de contratación para vincular a las instituciones educativas con profesionales que brinden apoyo a los docentes. Esto indica que los avances en políticas públicas deben ser congruentes con las acciones que se lleven a cabo en los centros escolares para responder realmente a las necesidades de los alumnos, independientemente su condición (Armstrong *et al.*, 2009; Núñez *et al.*, 2010).

La información obtenida en esta investigación puede ser interpretada en el marco de la educación inclusiva a partir de dos aproximaciones teóricas propuestas por (Cedillo *et al.*, 2013): la radical y la moderada. La primera plantea que los procesos inclusivos implican la transformación del sistema educativo y de la escuela para que respondan a las necesidades de los estudiantes y se minimicen las barreras de aprendizaje; la segunda se refiere a que los procesos inclusivos se dan mediados por la coexistencia de la integración y la inclusión, dado que la calidad educativa se potencia con el apoyo de personal especializado para la educación especial. En este caso, es posible inferir que los docentes que participaron en la investigación se ubican en la perspectiva moderada, porque su discurso evidencia que es necesario el aporte de los distintos actores de la comunidad educativa -el ministerio de educación nacional, la secretaría de educación departamental y municipal, los directivos docentes, profesionales de apoyo y la familia- para responder a prácticas pedagógicas inclusivas.

Con el fin de precisar un poco el modelo educativo que subyace al sistema educativo colombiano para responder a la inclusión educativa, es necesario establecer las diferencias conceptuales entre integración e inclusión. La primera se basa en el supuesto de que las personas con necesidades educativas especiales deben adaptarse al contexto educativo, pero también se considera que se debe facilitar el apoyo de profesionales y realizar adaptaciones al currículo; esta perspectiva considera que la escuela no requiere ninguna transformación. Por el contrario, la inclusión parte de que la educación es un derecho humano, y para ser ejercido las estrategias de enseñanza, la infraestructura y el diseño del currículo deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes, lo cual implica la transformación del contexto educativo.

En este sentido, los docentes han hecho énfasis en el marco de lo político con relación a las prácticas pedagógicas inclusivas, sin embargo, es necesario mencionar que ellos asumen ciertos desafíos personales que deben enfrentar para responder a los procesos de inclusión: primero, resignificar el concepto de las diferencias individuales para pensar los contenidos de las prácticas pedagógicas en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos; y segundo, realizar cambios en su quehacer, llevando a cabo innovaciones en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que permitan transformar la forma de atender a la diversidad (Spratt y Florián, 2013; 2015). También se hace necesario que las instituciones educativas, encabezadas por sus directivos docentes, hagan un diagnóstico de los recursos físicos, de personal, gestión escolar y



curricular, con el fin de conocer el punto de partida y pasar de una escuela que opera con medidas de integración educativa, a una escuela inclusiva. Esto, sin embargo, sólo será posible en la medida en que se disponga de los recursos necesarios para garantizar la calidad educativa (Le Fanu, 2013; Michailakis y Reich, 2009).

Es importante resaltar los avances en la formulación de políticas públicas para los procesos inclusivos en Colombia, debido a que se han verificado cambios en la conceptualización de un sector de población que debe ser incluido en el sistema educativo. Primero se pensaba que el término inclusión era aplicable a sujetos en condición de discapacidad clínica, cognitiva y física, y de sujetos con talentos excepcionales, además de lo étnico, racial y cultural; otro aspecto era la asignación de profesionales de apoyo en las escuelas porque esto facilitaba la retroalimentación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la labor del docente. Actualmente, se hace necesario fortalecer la ejecución de las acciones que se derivan de las políticas de inclusión educativa, y los mecanismos de seguimiento en los distintos contextos educativos.

En el marco de este estudio se propone a la política educativa orientar el trabajo en materia de calidad hacia dos aspectos: el primero es la capacitación de los docentes, porque sin un plan coherente para la formación del profesorado será difícil llevar a la práctica los intentos de inclusión; además, la capacitación permite al docente trasformar actitudes poco favorables hacia los procesos inclusivos. A nivel curricular, con la debida capacitación los docentes podrían construir un tipo de modelo pedagógico que se adapte a la cognición de los sujetos que acuden a la escuela para que alcancen sus objetivos de aprendizaje; reconocer las diferencias individuales en las personas es de vital importancia y va desde la forma como cada uno construye el conocimiento, hasta factores de naturaleza biológica, social y cultural. El segundo aspecto es la evaluación: se requiere salir del modelo tradicional que homogeniza el aprendizaje de los estudiantes, y flexibilizarla para poder priorizar el componente cualitativo sobre el cuantitativo.

Una de las limitaciones de esta investigación consiste en que muestra un diagnóstico parcial acerca de la incidencia de la política educativa de cobertura y calidad en las prácticas pedagógicas inclusivas. Los resultados del estudio se orientaron a mostrar los desafíos que enfrenta el docente cuando debe atender estudiantes con necesidades educativas especiales en su aula. En este sentido, la información obtenida no se puede generalizar y no es representativa del sistema educativo colombiano, pero puede contribuir a que los directivos docentes y los profesores conozcan los diversos factores que se relacionan con la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Adicionalmente, se intenta mantener el interés de los investigadores en educación, y de la comunidad educativa en general, acerca de los procesos inclusivos en el contexto educativo, e invita a generar un intercambio de saberes en esta área de conocimiento para reflexionar la manera como la política educativa -y los establecimientos educativos- están gestionando la inclusión al interior de los salones de clases ya que esto, de cierta manera,

tiene efectos en los procesos de aprendizaje, tanto en el alumnado con necesidades educativas especiales como en el de desarrollo típico.

Por último, es necesario que la investigación para la educación inclusiva empiece a tomar nuevos caminos como: diseñar propuestas de intervención encaminadas a la interacción entre los agentes del sistema educativo, con la finalidad de promover procesos inclusivos; establecer vínculos entre investigadores en educación y educadores; generar procesos de acompañamiento en el aula de clases dirigidos a sistematizar las prácticas pedagógicas que resulten en protocolos de intervención para apoyar la diversidad educativa; y trabajar intensamente en modelos evaluativos que consideren experiencias nacionales e internacionales para medir el desempeño de estudiantes con necesidades educativas especiales mediante pruebas estandarizadas, como se hace con la población de escolares con desarrollo típico. En Colombia se encuentra un único estudio centrado en caracterizar el desempeño de estudiantes con discapacidad en las pruebas Saber 11 (Padilla *et al.*, 2012).

Referencias

- Ainscow, Mel (2003), "Using Teacher Development to Foster Inclusive Classroom Practice", en Tony Both, Kari Nes y Marit Strømstad (eds.), *Developing Inclusive Teacher Education*, Londres, Routledge-Falmer, pp. 15-32.
- Armstrong, Ann Cheryl, Derrick Armstrong e Ilektra Spandagou (2009), *Inclusive Education International Policy & Practice*, Londres, SAGE Publication Ltd.
- Arroyo, María José (2013), "La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 2, pp. 144-159.
- Avramidis, Elias y Brahm Norwich (2002), "Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A review of the literature", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 129-147.
- Biel, Israel (2011), *Los derechos humanos de las personas con discapacidad*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Both, Tony, Kari Nes y Marit Strømstad (2003), "Developing Inclusive Teacher Education?", en Tony Both , Kari Nes y Marit Strømstad (eds.), *Developing Inclusive Teacher Education*, Londres, RoutledgeFalmer, pp. 1-14.
- Carballeda, Alfredo (2002), *La intervención en lo social*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Cedillo, Ismael, Silvia Contreras, Claudia Orozco, Karla Hernández y Diana Ugalde (2013), "Terminología internacional sobre la educación inclusiva", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-29.
- Creswell, John (2009), *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, Los Angeles, Sage.
- De la Puente, José Luis (2009), "Hacia una educación inclusiva para todos", *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 1, pp. 13-31.

- Decreto 366 (2009), Ministerio de Educación Nacional, en: Decreto 366 (2009), Ministerio de Educación Nacional, en: <https://www.mineducacion.gov.co/> (consulta: 17 de octubre de 2017).
- Escarabajal, Andrés (2015), “La educación intercultural en los centros educativos”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, pp. 29-43.
- Fals Borda, Orlando (1999), “Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)”, *Ánálisis Político*, núm. 38, septiembre-diciembre, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/columbia/assets/own/analisis38.pdf> (consulta: 17 de octubre de 2017).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Salud y Protección Social (2016), *Sala situacional de personas con discapacidad*, en: <https://www.minsalud.gov.co/> (consulta: 17 de octubre de 2017).
- Le Fanu, Guy (2013), “The Inclusion of Inclusive Education in International Development: Lessons from Papua New Guinea”, *International Journal of Educational Development*, vol. 33, núm. 2, pp. 139-148.
- Ley 115 General de Educación del 8 de febrero (1994), Ministerio de Educación Nacional, en: Ley 115 General de Educación del 8 de febrero (1994), Ministerio de Educación Nacional, en: <https://www.mineducacion.gov.co/> (consulta: 17 de octubre de 2017).
- López, Mauricio, Elena Martín, Nacho Montero y Gerardo Echeita (2013), “Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que la modulan y perfiles que las agrupan”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 4, pp. 455-472.
- Lozano, Leidys Tatiana y María Alejandra Martínez (2014), “Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia”, *Ces Movimiento y Salud*, vol. 2, núm. 1, pp. 45-55.
- Mella, Sandra, Nicole Díaz, Stephanie Muñoz, María Orrego y Carolina Rivera (2014), “Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 8, núm. 1, pp. 63-80.
- Michailakis, Dimitris y Wendelin Reich (2009), “Dilemmas of Inclusive Education”, *Alter European Journal of Disability Research*, vol. 3, núm. 1, pp. 24-44.
- Moriña, Anabel, Rosario López, Noelia Melero, María Dolores Cortés y Víctor Molina (2013), “El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros?”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 3, pp. 423-442.
- Núñez, José Manuel, Sonia Salinas y Fely Castro (2010), “De la educación especial a la educación inclusiva”, *Argumentos*, vol. 23, núm. 62, pp. 41-83.
- Odina, Teresa (2011), “El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 2, pp. 23-42.
- Odina, Teresa, Inés Gil y Patricia Mata (2008), “El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 275-292.
- Orejuela, Diana (2015), “Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile”, *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 1, pp. 45-61.

- Padilla, Andrea (2011), "Inclusión educativa de personas con discapacidad", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, núm. 4, pp. 670-699.
- Padilla, Andrea, Viviana Rodríguez, Sergio Castro y Carlos Gómez (2012), "Frecuencia de discapacidad en estudiantes que presentan la prueba estandarizada de acceso a la educación superior (Saber 11) en Colombia y caracterización de su rendimiento", *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 60, núm. 4, pp. 275-284.
- Serrano, Claudia y Diana Camargo (2011), "Políticas de inclusión educativa del discapacitado, barreras y facilitadores para su implementación", *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 29, núm. 3, pp. 289-298.
- Spratt, Jennifer y Lani Florián (2013), "Applying the Principles of Inclusive Pedagogy in Initial Teacher Education: From university based course to classroom action", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 11, pp. 133-140.
- Spratt, Jennifer y Lani Florián (2015), "Inclusive Pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'", *Teaching and Teacher Education*, vol. 49, pp. 89-96.
- Suria, Raquel (2012), "Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 3, pp. 96-109.
- Teruel, David y María Auxiliadora Bello (2013), "Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 24, núm. 2, pp. 24-36.
- UNESCO (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, París, UNESCO.
- Valles, Miguel (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.
- Villamizar, Yolima, Yexica Fuentes y Ángela Beltrán (2015), "El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos", *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 1, pp. 62-75.

Notas

- 1 Para los participantes y las instituciones educativas se utilizó un consentimiento informado en el cual se deja claro el deseo de participar, la confidencialidad de la información obtenida y el nombre de los docentes participantes.
- 2 El término comuna refiere a la ubicación de las instituciones educativas en la ciudad de Cali y se usa en el presente escrito para proteger la identidad de los colegios que participaron en la investigación.
- 3 Las citas que se presentan corresponden a los discursos de los docentes obtenidos en la actividad de cartografía social y en la actividad de grupos de enfoque.
- 4 Instituciones educativas privadas que el gobierno contrata para ampliar la cobertura.

Notas de autor

* Docente investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cali (Colombia). Magister en Psicología por la Universidad del Valle (Colombia). Línea de investigación: cognición y aprendizaje en contextos. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con S. Palencia y J.H. Orrego), “Procesos de cambio cognitivo en la primera edad escolar”, Revista de Psicología. Universidad de Antioquia, vol. 8, núm.1, pp. 101-110; (2013), “Relación entre escritura de numerales arábigos y composición de fichas de valor en niños de grados segundo y tercero de educación básica primaria”, Pensando Psicología, vol. 9, núm. 16, pp. 23-33; CE: brehmert.martinez@campusucc.edu.co

** Jefe de programa de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cali (Colombia). Magister en Psicología por la Universidad del Valle (Colombia). Línea de investigación: cognición y aprendizaje en contextos. Publicación reciente: (2016, en coautoría con B.A. Martínez y S. Palencia), “Procesos de cambio cognitivo en la primera edad escolar”, Revista de Psicología. Universidad de Antioquia, vol. 8, núm.1, pp. 101-110. CE: jhon.orrego@ucc.edu.co

*** Psicóloga de primera infancia y básica primaria en el Colegio Ángeles del Norte de la Ciudad de Cali (Colombia). Psicóloga por la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cali (Colombia). Publicación reciente: (2016, en coautoría con B.A. Martínez y J.H. Orrego), “Procesos de cambio cognitivo en la primera edad escolar”, Revista de Psicología. Universidad de Antioquia, vol. 8, núm. 1, pp. 101-110. CE: stephaniapalenciaz@live.com

