

Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes*

School of early childhood inclusion special educational needs: imaginary teachers

Ana Cecilia Trujillo Sánchez**

María Emilia Núñez Rojas***

Nuria Lozano Soto****

Alexander Perdomo Perafán*****

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2012

Resumen

Este artículo exploró los imaginarios y referentes que poseen los docentes acerca de la atención educativa integral de la primera infancia con necesidades educativas especiales en Florencia (Caquetá). La aplicación de una encuesta estructurada recolectó información relacionada con primera infancia, necesidades educativas especiales y atención educativa integral. Se evidencia poca apropiación de la norma y acompañamiento interinstitucional. A pesar de existir la legislación no se han garantizado las condiciones para su implementación.

Palabras clave: primera infancia, necesidades educativas especiales, inclusión, atención educativa integral.

Abstract

The research team pedagogy and childhood, as part of the ongoing investigation, "Current status of comprehensive educational services in Early Childhood Special Educational Needs (SEN) in the Department of Caquetá: Possibilities and improvement strategies from the Bachelor of Childhood Education at the University of the Amazon "explores the imagery and references that teachers have about the comprehensive educational SEN Early Childhood in Florence. Applying a structured questionnaire collected information relating inter alia as Early Childhood, NEE, comprehensive educational services. Appropriation is little evidence of the rule and accompanying agency. Although there is no legislation have ensured the conditions for its implementation.

Keywords: early childhood, special educational needs, inclusion, comprehensive educational services.

* La investigación en curso corresponde al análisis de carácter cualitativo en torno a la adopción, aplicación y seguimiento de las políticas públicas de atención de la primera infancia con necesidades educativas especiales en el aula regular de la Escuela Estatal en el departamento del Caquetá.

** Especialista en Integración Educativa para la Discapacidad. Docente de cátedra de la Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: ana_c28@hotmail.com

*** Licenciada en Pedagogía Infantil. Estudiante de Especialización en Lúdica Educativa. Docente de tiempo completo de la Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: emilymaria-12@hotmail.com

**** Licenciada en Pedagogía Infantil. Estudiante de Especialización en Lúdica Educativa. Docente de tiempo completo de la Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: nuriha2005@hotmail.com

***** Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de tercer semestre de Doctorado en Educación de la Universidad del Tolima-Rudecolombia. Docente catedrático de la Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: alexander334@hotmail.com

Introducción

La educación para los niños menores de seis años ha despertado un gran interés por parte de aquellos organismos gubernamentales y no gubernamentales, interesados en contribuir, de manera significativa, en su desarrollo integral, reconociéndolos como sujetos de derechos, inmersos en una realidad sociocultural, que exige por parte del Estado, familia y sociedad acompañamiento permanente, participativo e integrado, para que todos los niños aprendan y se desarrollen integralmente sin discriminaciones o exclusión alguna. A causa de este ideal, se ha establecido todo un marco jurídico para este tipo de población, desde la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959), la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la Conferencia de Jomtien (1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), hasta la Ley 361 (Congreso de la República de Colombia, 1997), los decretos 2082 de 2006, 366 de 2009, la Resolución 2565 de 2003, todos ellos emanados por el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, se aprecia que los niños de la primera infancia son sujetos de derecho que aparecen soportados en los tratados internacionales, la Constitución Política de Colombia de 1991, el Código de Infancia y Adolescencia, entre otros no menos relevantes.

A partir de dichos planteamientos, surgió la necesidad de indagar acerca de los imaginarios y referentes que poseen los docentes acerca de la atención educativa integral de la primera infancia con necesidades educativas especiales (NEE) en Florencia (Caquetá, Colombia). El presente artículo es el resultado de la indagación realizada, cuyo hallazgo más representativo se refiere al desconocimiento de la normativa por parte de los docentes y la escasa implementación de estrategia didácticas, planteamientos organizativos y procesos innovadores para que todos los niños sin exclusiones logren participar activamente de las dinámicas que se realizan en el aula regular desde la igualdad de oportunidades, entendida como la oportunidad que todos tienen para desarrollar sus capacidades y competencias al máximo de sus posibilidades en una educación inclusiva de calidad, es decir, una escuela para todos.

Inclusión escolar de primera infancia con NEE: imaginarios de los docentes

En Colombia, de acuerdo con la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006), se entiende por *políticas públicas de infancia y adolescencia* “el conjunto de acciones que adelanta el Estado, con la participación de la sociedad y de la familia, para garantizar la protección integral de los niños, las niñas y adolescentes”, las cuales se ejecutan por medio de la formulación, seguimiento y evaluación

de planes, programas, proyectos y estrategias. Desde este planteamiento, se puede afirmar la relevancia que tiene para los docentes en representación del Estado conocer a profundidad las políticas públicas de infancia. Sin embargo, se ha evidenciado que existe un gran desconocimiento al respecto, tomando como referencia los resultados de una encuesta aplicada a 66 docentes en diferentes instituciones educativas estatales con sus respectivas sedes en Florencia, con objetivo de caracterizar los imaginarios y referentes que poseen los docentes acerca de la atención educativa de la primera infancia con NEE. Al indagar por la franja poblacional que comprende la etapa de la primera infancia, solamente 29 % respondió acertadamente. De ello se infiere que existe confusión en ese aspecto, ya que más de la mitad (53%) de los docentes tiene la noción de que la primera infancia comprende desde los 0 a 5 años de edad, quienes retoman exclusivamente la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) como guía de su labor, y esta no refiere el concepto de primera infancia, lo cual no les exime de estar atentos al respecto, puesto que atienden a dicha población. En este sentido, faltan procesos de capacitación y actualización docente permanente para el mejoramiento del proceso educativo, porque el docente que no se actualiza deslegitima sus prácticas. De allí que es deber del Estado velar por la cualificación y formación de los docentes (Ley 115 de 1994).

De acuerdo con la Ley 361 del 7 de febrero de 1997, artículo 11:

En concordancia con lo establecido en la Ley 115 de 1994, nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación,

Se logró establecer que las instituciones educativas estatales de Florencia dan cumplimiento a la ley señalada, puesto que permiten y posibilitan el acceso de niños con NEE al aula regular, con el objetivo de promover su desarrollo integral. Es decir que no se excluirán del sistema educativo a los niños con NEE, entendidas estas como:

Se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. Hace referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto

de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje. (Duk, 2002)

Es decir, las NEE se presentan a partir de las características particulares del alumno y del entorno en que este se desarrolla y, por otro lado, la discapacidad es una condición de la persona que puede o no interferir en uno o varios aspectos del desarrollo. Así estas se clasifican en necesidades educativas transitorias y necesidades educativas permanentes para garantizar una exitosa intervención en cada caso.

Desde esta perspectiva se identificó que la primera infancia con NEE incluida dentro del aula regular presenta limitación cognitiva (61%), seguida de limitación auditiva (32%). Es preciso mencionar que la limitación cognitiva está asociada con

[...] dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta que intervienen en el procesamiento de la información y, por ende, en el aprendizaje. Presenta limitaciones para entender o aprender. El niño o niña que la presenta, requiere de apoyos que mejoren su funcionalidad. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s.f.).

Los docentes, desde el sentido común, afirman y tipifican que el estudiante presenta limitación cognitiva cuando no se ubica en el nivel de aprendizaje de los demás compañeros de clase, o porque se distraen con mucha facilidad y presentan un ritmo de aprendizaje lento, lo cual es contradictorio y perjudicial para el infante, puesto que en los casos donde se presentan NEE se debe realizar un diagnóstico interdisciplinario que permita descubrir si presenta o no discapacidad cognitiva, dado que los docentes de las aulas regulares no están en condiciones ni tienen el perfil para realizar diagnósticos. Esta función es competencia exclusiva del psicólogo clínico con la colaboración de otros profesionales. Para el caso específico de estudiantes con limitación auditiva “sordos” o “hipoacústicos”, presentan una pérdida auditiva que les impide procesar la información lingüística a través del oído con amplificación o sin ella (Define Deaf and Hard of Hearing, 1975). Davis (1998) refiere que la pérdida auditiva conlleva dificultades en la comunicación oral y en el lenguaje, que, a su vez, afectan el desempeño académico, la adaptación social, o ambos. Lo anterior se describe en correspondencia al 9% de los docentes que manifestó tener en sus aulas de clase estudiantes con esa condición y que, de igual manera, realizan apreciaciones por sentido común.

Por su parte, la Secretaría de Educación Municipal brinda apoyo psicopedagógico en las instituciones educativas donde hay niños tipificados con NEE de tipo permanente; no obstante, algunos de los docentes manifestaron que “se limitan a realizar una caracterización, el acompañamiento es esporádico, solo tipifican e indagan y no vuelven”. Atender oportunamente a los niños con NEE implica reconocer sus intereses, necesidades, y responder a la individualidad de cada sujeto en interacción con otros, con lo cual se genera la zona de desarrollo próximo. En coherencia, Vygotsky (citado por Villaruel, s.f.) plantea que “El Aprendizaje Colaborativo (AC) consiste en aprender con otros y de otros”, con lo cual afirma que el trabajo de los niños con otros niños promueve la generación de la zona de desarrollo próximo.

El apoyo profesional a estudiantes con NEE en el aula regular, según la aplicación del instrumento, refleja que cuentan únicamente con la asistencia del psicólogo, lo cual indica que no se está ofreciendo una atención adecuada a dicha población y que se requiere brindar soporte de un equipo interdisciplinario que apoye los procesos de inclusión educativa de los estudiantes de manera permanente y no ocasional como se refleja. Se precisa que la noción de *psicólogo* es homóloga con el docente orientador asignado a la institución. El 38% de los docentes afirma que no recibe ningún apoyo ni la asistencia de profesionales como: terapeuta de lenguaje, ocupacional, física o psicólogo, y 6% enuncia que cuenta de manera esporádica con la visita de normalistas, campañas de salud y trabajadoras sociales, que, generalmente, van una sola vez y no regresan.

De acuerdo con lo esbozado, se deduce que la atención profesional requerida para los niños con NEE no se ve reflejada en el aula regular, además, se debe enunciar que los docentes reiteran que no se sienten preparados para atender estudiantes que presentan algún tipo de NEE. Asimismo, estos docentes (67%) reconocen que los niños con NEE tienen derecho a recibir un diagnóstico especializado. Indudablemente, es uno de los derechos de estos niños, porque cada entidad territorial certificada, mediante las secretarías de educación, tiene la responsabilidad de organizar la oferta para la población con NEE, para lo cual debe determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de limitación, discapacidad o talento excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación psicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria (Decreto 366/2009).

Al indagar sobre los factores que inciden en la deficiente atención integral de la población con NEE en el interior del establecimiento educativo, se explicitaron las siguientes determinaciones: en 59% los docentes afirman que por falta de recursos, material didáctico,

ayudas audiovisuales e infraestructura institucional no se logra atender de manera integral a dicha población. Si bien es cierto que se requieren este tipo de recursos y ayudas, no es suficiente para dar respuesta a sus necesidades educativas especiales. Se hace necesario un trabajo y apoyo interdisciplinario que atienda de manera efectiva las NEE en la primera infancia.

De manera simultánea, se determina (55%) que la falta de formación docente en el reconocimiento de las NEE que presentan los alumnos no permite atender de manera integral a esta población. Se hace explícita la necesidad de capacitar a los docentes para que en la medida de sus posibilidades cumplan su función como educadores inclusivos y propicie en ellos una reflexión sobre su práctica pedagógica y un actitud de respeto y aceptación de las particularidades de cada uno de sus educandos, llevándoles a replantear sus metodologías en función de una educación para todos y terminar con la noción de una escuela homogeneizadora que considera que la enseñanza es vertical donde todos los estudiantes son iguales. Finalmente, los docentes (14%) consideran que la falta de seguimiento y atención integral en los niños es un factor decisivo en la deficiente atención a la población con NEE. Ante esta afirmación se puede deducir que no existen procesos rigurosos en las instituciones educativas que permitan atender de manera integral las necesidades especiales de estos niños y potenciar sus posibilidades.

Conclusiones

Ante el panorama se logró establecer que los docentes no tienen una concepción clara referente a primera infancia y NEE, en perspectiva del contraste establecido entre el discurso educativo oficial y el discurso elaborado por los docentes; a su vez, no se visibiliza un acompañamiento continuo, sistemático e integral con este tipo de población. Además, ha permitido ratificar que la problemática en educación de la primera infancia con NEE no es solamente un asunto de legislación y normativa, sino, por el contrario, la convergencia de múltiples factores asociados (sociocultural y político), que en el futuro deben permitir la construcción de una biopolítica que garantice resultados tangibles ligados a la cotidianidad, la formulación de estrategias y acciones de cooperación interinstitucional cimentadas en la ética, la moral, la responsabilidad y el principio de equidad y calidad para todos. Por ello, la inclusión escolar de primera infancia con NEE es una cuestión más allá de la norma.

Referencias

- Davis, A. (1998). The epidemiology of childhood hearing impairment: factor relevant to planning of services. *Br J Audiol*, 26, 77-90.
- Duk, C. (2002). *El enfoque de educación inclusiva*. Recuperado de http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (s. f.). Lineamientos de política para la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84325_archivo.pdf
- República de Colombia, Congreso de República de Colombia (1994, 8 de febrero). Ley 115. "Por la cual se expide la Ley General de Educación". Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- República de Colombia, Congreso de República de Colombia (1997, 7 de febrero). Ley 361. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0361_1997.html
- República de Colombia, Congreso de República de Colombia (2006, 8 de noviembre). Ley 1098. Recuperado de <http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/LEYES/L1098006.htm>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2009, febrero). Decreto 366. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Villaroel, R. (s. f.). Aprendizaje colaborativo. Recuperado de <http://aprendizaje-colaborativo.bligoo.es/aprendizaje-colaborativo-0>