

Caracterización de la práctica pedagógica con población en condición de discapacidad del
Colegio Francisco Primero Su Santidad de la ciudad de Bogotá D.C.

Presentado por:

Rosa Elena Mendivelso Leal

Trabajo de grado

Presentado como requisito parcial para optar al título de

Magíster en Educación

Tutora:

Carolina García Ramírez.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Bogotá. D. C marzo – 2021

Resumen

Esta tesis tiene como objetivo caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad, como reflejo de los procesos de inclusión educativa, para cumplirlo se propone como diseño metodológico un enfoque cualitativo e interpretativo, materializado a través de una etnografía educativa, lo cual permitió identificar cómo emerge y se construye la práctica pedagógica del profesor que trabaja con estudiantes en condición de discapacidad del colegio, como instrumentos de recolección de información se aplicó una entrevista estructurada a 3 profesores que desempeñan su labor en el Colegio y se realizaron diarios de campo. En cuanto al análisis de la información, ésta se sintetizó, analizó e interpretó mediante triangulación de la información, consolidando la información en un matriz, el análisis de los datos recolectados permitió alcanzar conclusiones generales partiendo de antecedentes en particular.

Los resultados indicaron que al caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores es evidente la preparación documental que cada profesor ha construido para dar respuesta a las necesidades de cada estudiante y así generar de forma paulatina procesos de educación inclusiva, los registros de los diarios de campo permiten leer que continuamente se observa la pertinencia de cada actividad desarrollada en el curso, se evalúa su potencial de inclusión y se define cómo y en qué momentos se vulnera o se potencia el desarrollo del estudiante con discapacidad y el de los compañeros de curso. Para concluir finalmente, es forzoso recalcar que, como profesores de estudiantes en condición de discapacidad, es inherente la búsqueda continua de estrategias, medios y actividades que generen espacios de convivencia en los que se entienda la diversidad desde la diferencia del otro, no como algo que le impide su desarrollo sino como un marcador de su individualidad que puede potenciar aprendizajes significativos y así construir prácticas pedagógicas asertivas.

En conclusión este ejercicio de investigación permitió Caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad, como reflejo de los procesos de inclusión educativa se evidenció que la necesidad de crear relaciones desde la empatía, pues sin esta capacidad de reconocer al otro como parte de mi propio reconocimiento no se podrá trabajar ni con esa población ni con ninguna otra, lo primordial es ser respetuoso tanto con los estudiantes como con las familias, tener una comunicación asertiva, que favorezca la comunicación eficaz entre interlocutores, fomentando el respeto por uno mismo y por el otro; saber hablarles a los niños y saber hablarles a los familiares. Es también fundamental al interior del aula establecer una favorable representación social de discapacidad para formar habilidades tales como la paciencia, la receptividad y el respeto.

Palabras clave: Práctica pedagógica, educación, inclusión, representaciones sociales.

Abreviaturas

NEE: Niños/Niñas con Necesidades Educativas Especiales
R.S: Representaciones Sociales
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
TEC: Tiempo Escolar Complementario
I.E.D: Institución Educativa Distrital.
O.M.S: Organización mundial de la Salud.
UPN: Universidad Pedagógica Nacional.
UNAL: Universal Nacional de Colombia.

Tabla de contenido

Resumen	2
Abreviaturas	3
Introducción.....	8
1 Formulación del Problema	11
1.1 <i>Objetivo general.....</i>	<i>19</i>
1.2 <i>Objetivo Específicos.....</i>	<i>19</i>
2 Antecedentes	21
2.1 <i>Práctica pedagógica</i>	<i>21</i>
2.2 <i>Representaciones sociales.....</i>	<i>25</i>
2.3 <i>Educación inclusiva</i>	<i>29</i>
3 Marco conceptual	33
3.1 <i>Discapacidad.....</i>	<i>33</i>
3.2 <i>Normalidad – Anormalidad</i>	<i>43</i>
3.3 <i>Educación Inclusiva</i>	<i>49</i>
3.4 <i>Práctica pedagógica</i>	<i>56</i>
4 Metodología de investigación	71

4.1	<i>Enfoque de la investigación</i>	71
4.2	<i>Instrumentos de recolección de la información</i>	76
4.3	<i>Fases de la investigación</i>	80
4.4	<i>Población</i>	81
4.5	<i>Consideraciones éticas</i>	82
5	Las experiencias de las prácticas pedagógicas	83
5.1	<i>Práctica pedagógica: ¿Qué emerge de las prácticas pedagógicas de los profesores?</i> 84	
5.2	<i>Discapacidad: ¿Cómo se percibe la discapacidad desde las relaciones al interior del colegio?</i> 95	
5.3	<i>Educación inclusiva: ¿Cómo vivimos la inclusión Educativa?</i>	102
6	Conclusiones	108
7	Recomendaciones	114
8	Referencias bibliográficas	116
1	ANEXOS	132
1.1	<i>Anexo 1 Entrevistas docentes y Diarios de Campo que se encuentran en la carpeta adjunta.</i>	132
1.2	<i>Anexo 2 Consentimiento informado por parte de los docentes que se encuentran en la carpeta adjunta</i>	134

*1.3 Anexo 3 triangulaciones de la información que se encuentran en la carpeta
adjunta. 134*

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Resultados sobre la descripción de la práctica pedagógica	85
Ilustración 2 Resultados categoría de análisis discapacidad	95
Ilustración 3 Resultados categoría de análisis educación inclusiva.	103

Introducción

Este proyecto de investigación surge de mi vínculo con la institución Francisco Primero Su Santidad, ya que allí participé como gestora IED en el proyecto Tiempo Escolar Complementario (TEC) a través del acompañamiento pedagógico y social en los diferentes centros de interés que se desarrollan en el colegio; desde este programa me contacto con la institución. La idea central del ejercicio académico que se presenta es caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad, para así lograr establecer rutas que fortalezcan los procesos de inclusión y atención a las personas en condición de discapacidad con las que se dialoga al interior de esta investigación.

Particularmente la tesis está inscrita en el énfasis de investigación denominado- Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente, del grupo Equidad y Diversidad en Educación, de la Facultad de Educación, Departamento de Posgrados, de la Universidad Pedagógica Nacional. Como ejercicio investigativo se contempla el enfoque de ver, entender y vivir desde la diferencia para dar lugar al desarrollo de sistemas educativos que puedan responder a la diversidad; de esta manera fue posible determinar los elementos que caracterizan la práctica pedagógica desarrollada por los profesores que trabajan con estudiantes en condición de discapacidad en el colegio Francisco Primero Su Santidad.

Actualmente, las instituciones educativas del sector oficial que atienden gran parte de las personas en condición de discapacidad atraviesan procesos de adaptación curricular con respecto a las políticas públicas de educación inclusiva que el Estado ha promovido en los últimos años como de carácter obligatorio y de urgente cumplimiento. Al ser la práctica pedagógica el

escenario en el que el profesor dispone de elementos académicos y personales, para comunicar el conocimiento en el proceso de aprendizaje a los estudiantes es necesario descubrir cómo desde el saber disciplinar, pedagógico y académico, el profesor crea las definiciones, los conceptos y las realidades que necesitan los sujetos según su individualidad para completar ese proceso que es aprender.

Con relación a la educación inclusiva Arroyo (2013) dice que, para los profesores con un aula llena de estudiantes de diferentes orígenes, la responsabilidad de conectarse con ellos va más allá de simplemente saber de dónde son o cuáles son sus materias favoritas. Estos profesores deben esforzarse por comprender a sus estudiantes de una manera más integral, incorporando sus tradiciones culturales en las lecciones y actividades, para que los alumnos se sientan comprendidos, cómodos y centrados en el aprendizaje.

En cuanto al entorno de una persona en condición de discapacidad Parmenter (2008) resalta que tienen un gran impacto sobre la práctica y el alcance de la discapacidad, los entornos poco accequibles, que en suma son los que crean la discapacidad, edificando muros para la participación y la inclusión de las personas; por ejemplo cuando una persona sorda no tiene en el colegio un intérprete de lenguaje de señas, o cuando alguien en silla de ruedas llega a un edificio cuyas instalaciones no son accesibles o cuando una persona ciega tiene que usar una computadora sin software de lectura de pantalla en una biblioteca pública, es entonces cuando la educación inclusiva no es la realidad. De forma congruente con lo citado se propone como objetivo general de este proyecto caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad.

En concreto se propone desarrollar interrogantes de investigación como, ¿Cuáles son las características de la práctica pedagógica de los profesores que atienden a población en condición

de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad?, ¿Cuáles son las características que potencian las acciones de la práctica pedagógica de los profesores que atienden a población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad? ¿Cómo se percibe la discapacidad desde el colegio? Y ¿Cómo se vive la inclusión Educativa?, todo esto a través de seis capítulos en los que se desarrollan apuestas teóricas desde la discapacidad, la normalidad-anormalidad, la educación inclusiva y la práctica pedagógica como categorías de análisis.

1 Formulación del Problema

Los procesos de educación inclusiva en las escuelas se están implementando en diferentes lugares del mundo (Parra y Clavijo, 2019), son actividades que desafían a toda la comunidad educativa pero especialmente a los profesores, quienes se ven obligados a buscar herramientas pedagógicas que fortalezcan su profesionalismo para abordar la diversidad y la diferencia en su aula, bajo este panorama es necesario resaltar que la inclusión se destaca como un proceso continuo e interminable, basado en ideas de justicia social, democracia, derechos humanos y acceso a la educación para todos.

Es así como la inclusión se puede interpretar en tres aspectos; la educación inclusiva que representa el proceso de aumentar la participación y disminuir la exclusión, como prácticas de pedagogía inclusiva que se centra en cómo enseñar en escuelas inclusivas, y como culturas inclusivas que representan todos los comportamientos o conductas que tiene la comunidad educativa sobre el concepto de inclusión en el día a día del colegio.

Así pues, la evolución de la humanidad se fija en las necesidades de los individuos según cada época de la sociedad, estas son atendidas en espacios como la familia o la escuela, la conciencia social de los ciudadanos en la época contemporánea acerca de quién es diferente aborda el reconocimiento de que no todos los individuos nacen o se desarrollan bajo los mismos parámetros. Una persona en condición de discapacidad (PCD), ya sea congénita o adquirida durante la vida, no siempre puede acceder con la misma facilidad a espacios que para las personas sin discapacidad son comunes como por ejemplo el transporte público o una mesa de restaurante, de tal forma que la sociedad reconoce que es necesario adaptar los medios existentes sin aislar o tratar con diferencia a las PCD, sin ser discriminadas para que así puedan desarrollar

sus capacidades de la misma manera en que lo hacen las personas que no tienen ninguna condición de discapacidad.

En ese sentido, nace el concepto de inclusión que se refiere al proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los ciudadanos a través de prácticas de aprendizaje, culturales y sociales sin conductas de excepción o de favoritismo con una visión común que cubra a todos y con un especial énfasis en eliminar aquellas acciones que denoten exclusión. De esta manera, los entornos escolares son un espacio apropiado para gestar estos procesos en el que se les garantice a los ciudadanos en condición de discapacidad desde edades tempranas el libre desarrollo de sus capacidades y derechos fundamentales hablando así de una educación inclusiva (Parrilla, 2009).

De este modo la presente investigación busca indagar sobre los procesos que se realizan al interior del colegio Francisco Primero Su Santidad, particularmente desde las prácticas pedagógicas que realizan los profesores con personas en condición de discapacidad, para así lograr establecer rutas que fortalezcan los procesos de inclusión y atención a las personas en condición de discapacidad.

En este sentido Valeska (2017) indica que se deberían establecer canales de comunicación con la comunidad educativa de la institución para llamar la atención sobre la responsabilidad de atender las necesidades de los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad que asisten a la institución, estableciendo procesos coherentes y de esta manera generar nuevos métodos que fortalezcan el desarrollo integral de la población, garantizando así sus derechos fundamentales desde el cumplimiento de la legislación vigente en el tema.

Actualmente, las instituciones educativas del sector oficial que atienden gran parte de las personas en condición de discapacidad, atraviesan procesos de adaptación curricular con respecto a las políticas públicas de educación inclusiva que el Estado ha promovido en los últimos años como de carácter obligatorio y de urgente cumplimiento, así como se establece en el decreto 1421 del 2017, “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (Ministerio de educación Nacional, 2017). Situación ante la cual surge la necesidad de caracterizar las prácticas pedagógicas realizadas por los profesores que atienden a esas particularidades expresadas de los niños, niñas y jóvenes en condición con discapacidad de la institución Francisco Primero Su Santidad.

En cuanto a lo expuesto, la atención a personas en condición de discapacidad requiere de un trabajo pedagógico que responda a las características de la población, los profesores deben estar dispuestos para la atención a la diversidad y de esta manera reconocer las características de la población. La escuela al vivirse desde la diversidad debe permitir la interacción de todas las personas, sin categorizarlas, pero dando cuenta de sus diferencias, buscando la resolución de conflictos en aula regular, mejorando el dominio de grupo, estimando cuál es el mejor manejo de la población vulnerable, ajustando las planeaciones de clase pensando en las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidad, reconociendo el manejo de los tiempos, identificando los ritmos de aprendizaje, capacitándose para detectar las condiciones y en cómo manejar las patologías que derivan de las discapacidades, determinando rutas de trabajo conforme a los conocimientos disciplinares mediante el diálogo con otros campos del saber.

Es de resaltar que lo mencionado anteriormente se corresponde con requisitos que están presentes en el trabajo con personas en condición de discapacidad y hacen parte de los procesos

de aprendizaje y el desarrollo pedagógico para la población, porque son elementos que guían el quehacer diario del profesor.

En dicho sentido, se encuentra la aprobación de que la inclusión educativa de escolares no se logra ejecutar sin la relación de los profesores, pues esto detiene la posibilidad de disponer de un espacio primordial en la enseñanza, haciendo evidente que no se puede ir más allá sin razonar sobre lo que se opina y se logra crear como profesores frente a las particularidades de sus estudiantes. En este sentido Calvo (2013) plantea que

La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos de tal forma que minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones (p.3).

Al ser la práctica pedagógica el escenario en el que el profesor dispone de elementos académicos y personales, para comunicar el conocimiento en el proceso de aprendizaje a los estudiantes es necesario descubrir cómo desde el saber disciplinar, pedagógico y académico, el profesor crea las definiciones, los conceptos y las realidades que necesitan los sujetos según su individualidad para completar ese proceso que es aprender.

Al pretender reflexionar en torno a la población con discapacidad y los procesos educativos que se desarrollan en el colegio Francisco Primero Su Santidad, se debe reconocer el entorno donde están involucrados los profesores, niños, niñas y jóvenes como agentes activos de los procesos de formación. Por lo que es importante mencionar que el proyecto educativo Institucional del colegio Francisco Primero Su Santidad (2018);

Busca una formación de personas íntegras para una sociedad incluyente y competente, centrando intereses en los procesos de inclusión de las personas en condición de discapacidad de niños, niñas y jóvenes; promoviendo la restitución de derechos con el

objetivo de mejorar los procesos educativos y atender a las necesidades de la población (p. 3).

De acuerdo con el PEI del colegio en su visión, se establece que para el año 2020 este debe ser reconocido por la formación integral en las competencias básicas generales y laborales que respondan a los estándares de calidad, fortaleciendo la individualidad y la autonomía del estudiante, en este sentido el colegio ha elaborado alianzas con otros entes distritales que le permitan atender de forma integral a toda la población del colegio. La institución acoge a 1240 niños, niñas y jóvenes matriculados, de estos la población en condición de discapacidad corresponde a 240 niños, niñas y jóvenes, quienes, por las apuestas institucionales, ingresan al aula regular para participar en un proceso educativo inclusivo.

De hecho mi vínculo con la institución Francisco Primero Su Santidad surge desde mi participación como gestora IED en el proyecto Tiempo Escolar Complementario (TEC) desarrollando acompañamiento pedagógico y social en los diferentes centros de interés que se desarrollan en el colegio; desde este programa me conecto con la institución, ya que mi formación profesional se da desde la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte, con posgrado en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa, por esta razón quiero preguntarme sobre las prácticas pedagógicas que realizan los profesores titulares del colegio con los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad.

En medio de este proceso el colegio Francisco Primero Su Santidad ha adaptado las prácticas pedagógicas al proyecto de Inversión Tiempo Escolar Complementario (TEC) que pertenece al proceso misional de fomento al Deporte del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD), lo cual se incluye dentro del numeral 4 en la imagen siguiente.

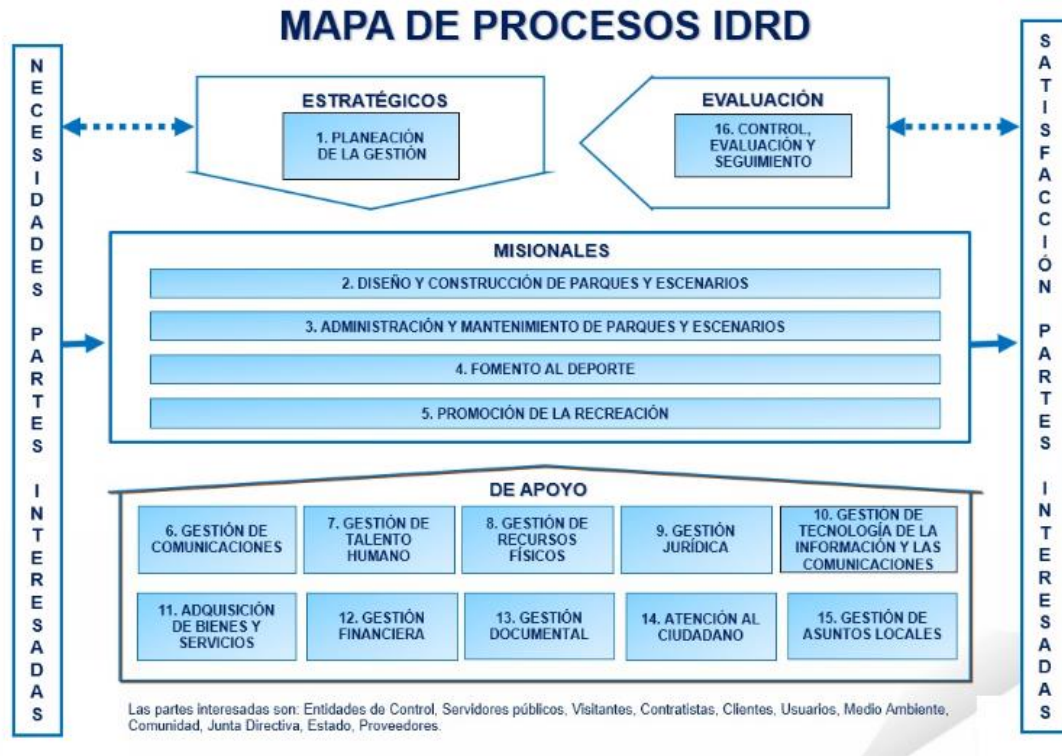


Figura 1 Tiempo Escolar Complementario

Fuente: Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD), (2017). Sistema Integrado de Gestión. Recuperado de: <https://www.idrd.gov.co/sistema-integrado-gestion>.

Además, el proyecto se encuentra enmarcado dentro del Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos y se despliega en compañía de la Secretaria de Educación del Distrito, dependencia que escoge las IED, y está incluido en el pilar por la igualdad de calidad de vida, cuyo objetivo es brindar oportunidades para el progreso a través de la cultura, la recreación y el deporte a la población escolar de la ciudad.

En efecto el objetivo del proyecto TEC, según el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (2017), “es ofertar alternativas de deporte y actividad física a los escolares de las Instituciones Educativas Distritales, a través de los centros de interés, con el propósito de contribuir a la formación integral y a cambios comportamentales de los mismos” (p.8). Con el fin

de fortificar los centros de interés a través de la implementación de los planteamientos de cada proyecto pedagógico, de manera acordada con las instituciones educativas, la asociación de padres y los otros funcionarios profesores, para conservar los espacios de actividad física y deportes en las Instituciones Educativas Distritales, generando escenarios de selección y detección de futuros deportistas de rendimiento para la ciudad (Instituto Distrital de Recreación y Deporte, 2016).

Finalmente, el proyecto está dirigido a estudiantes: niños, niñas, adolescentes y jóvenes del sector educativo residentes en el distrito capital, que se encuentren en el rango de edad comprendido entre los 5 y 28 años, inscritos en las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, vinculados en los niveles de educación básica y media (Instituto Distrital de Recreación y Deporte, 2016).

Por otra parte, se desarrolla a través de las sesiones de clase en las que se enseña a través de centros de interés, deportes y actividad física, teniendo como fin estimular la motricidad y las habilidades específicas de cada uno de los deportes en las modalidades deportivas individuales y en grupo. De esta manera, se busca estimular la creatividad, el disfrute sano y saludable en torno a la actividad física, fortaleciendo los valores, trabajo en equipo y apropiación de los escenarios deportivos y espacios verdes. La concertación de los centros de interés se realiza en conjunto con las IED, teniendo como principio la motivación de los niños, niñas y jóvenes a la participación en los centros de interés de acuerdo con las ofertas (Instituto Distrital de Recreación y Deporte, 2016).

Por este cargo que desempeña se establece una comunicación constante con los directivos del colegio, quienes manifiestan interés en incluir a los estudiantes en condición de discapacidad en los centros de interés (deportes) del proyecto TEC, lo cual se materializa desde el año 2017,

cuando se establece la atención focalizada para la población en condición de discapacidad en los centros de interés de gimnasia y fútbol. A partir de los procesos desarrollados se evidenciaron avances significativos en la interacción con los compañeros y profesores, como independencia en el desarrollo de las actividades en el colegio y fuera de ella, motivación a la práctica del deporte, ya que se instituyó una evaluación a final de año de los beneficiarios con relación a las actividades realizadas, materiales utilizados, aprendizajes recibidos, y la percepción del profesor en relación con las sesiones de clase.

A partir del 2019 se acuerda con los directivos del colegio la atención a la población en primera infancia hasta grado noveno, en los centros de interés de gimnasia, fútbol, baloncesto fútbol de salón, taekwondo y esgrima, y se da una intervención de manera conjunta con los niños, niñas y jóvenes que no presentan discapacidad, para así reconocer y atender las particularidades de la población, buscando inclusión e igualdad para todos en los centros de interés y de esta manera responder a las solicitudes de los niñas, niños y jóvenes en condición de discapacidad de una atención en los escenarios habituales para la práctica deportiva.

Y es así como surge el interés por observar la práctica pedagógica de los profesores de la Institución Francisco Primero Su Santidad, evidenciando las posibles dificultades y apuestas exitosas que contribuyan a analizar la práctica pedagógica, razones que ponen en tensión las posibilidades del profesor según el contexto de la institución con las necesidades de niños, niñas y jóvenes de la institución Francisco Primero Su Santidad.

Entonces, a partir de la problemática expuesta y el interés como investigadora problemática surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las particularidades de la Práctica pedagógica de los profesores que trabajan con los estudiantes en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero su Santidad?

¿Cuáles son los elementos que caracterizan la práctica pedagógica desarrollada por los profesores que trabajan con estudiantes en condición de discapacidad en el colegio Francisco Primero Su Santidad de la localidad de Barrios Unidos?

Y se plantea entonces como pregunta de investigación;

¿Cuáles son las características de la práctica pedagógica de los profesores que atienden a población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad?

1.1 Objetivo general

Caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad.

1.2 Objetivo Específicos

- Describir la práctica pedagógica de los profesores que trabajan con los estudiantes en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero su Santidad.
- Identificar las relaciones que emergen durante la práctica pedagógica entre el profesor y el estudiante en condición de discapacidad Francisco Primero su Santidad.

- Determinar los elementos que caracterizan la práctica pedagógica desarrollada por los profesores que trabajan con estudiantes en condición de discapacidad en el colegio Francisco Primero Su Santidad.

2 Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes se revisaron bases de datos de libre acceso como Scielo, Google académico, Scopus, entre otras, y se encontraron artículos de investigaciones que permiten dar cuenta de elementos relacionados con el eje de estudio de la presente. Asimismo, se revisó los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universal Nacional (UNAL), encontrando información acerca de la formación profesor y la práctica pedagógica, tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva. Los lugares en los cuales se han desarrollado dichas investigaciones son Chile, México, República Dominicana, España y Colombia. Para la búsqueda de los antecedentes se establecieron categorías de encuentro entre los distintos abordajes dados en las fuentes revisadas, y así la primera categoría a desarrollar es práctica pedagógica periodo de publicación 2009 - 2010, seguida de representaciones sociales periodo de publicación 2003- 2018, discapacidad, además de educación inclusiva período de publicación.

2.1 Práctica pedagógica

Frente a propuestas de análisis afines a la reflexión que se propone en esta investigación en relación a la práctica del pedagógica, el artículo publicado en México denominado “Concepto y expectativas del profesor respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales” de Miramontes, Llamas y Sabaleta, (2009) plantea la observación de las acciones implícitas en el trabajo profesor con los niños con necesidades educativas especiales enfocado en las construcciones simbólicas en el ambiente institucional, el objetivo de su investigación fue la

identificación de los significados que los profesores atribuyen a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En Miramontes, Llamas, y Sabaleta (2009) recolectaron la información mediante entrevistas a profundidad a 13 profesores de primaria (11 mujeres y 2 Hombres), con experiencia como profesor de entre 8 y 14 años. Los resultados que se obtuvieron de la investigación se organizaron en dos categorías, a saber, vigilancia rigurosa, que implica los comportamientos no deseables de los estudiantes como “la rebeldía, mentira, no mostrar liderazgo, entre otras”, y la segunda categoría es el aprovechamiento académico que se derivaba de las perspectivas del pedagogo sobre la sociabilidad y el rendimiento escolar de los alumnos.

Esta investigación de Miramontes, Llamas, y Sabaleta (2009) reconoce la construcción simbólica que tienen los profesores desde el ambiente institucional permitiendo reconocer las diferencias que circulan entre los actores de la escuela y sus diversas relaciones, en este sentido la construcción del significado acerca de la discapacidad en la escuela está directamente asociada a la construcción y la práctica del profesor, así pues, su conocimiento, percepción y acciones deben ser parte de este análisis.

Esta publicación da una mirada sobre las experiencias de los profesores y las relaciones que entablan con sus estudiantes en procesos de inclusión, conexión importante y que se constituye como referente de acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación.

Por otra parte, Acosta, Martínez y Ruiz (2017) presentan una tesis de maestría en educación, en Colombia, sobre la formación profesor y práctica pedagógica titulada “Tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva”, cuyo objetivo fue la construcción de la propuesta pedagógica de intervención en el contexto de su colegio, lo cual les permita afrontar las tensiones

entre su formación profesor y su práctica pedagógica. La metodología implementada en la investigación es cualitativa con elementos etnográficos, los cuales permitieron comprender los fenómenos etnoeducativos en el contexto, los instrumentos utilizados para la investigación fueron una entrevista semiestructurada y la observación directa.

Como conclusiones Acosta, Martínez y Ruiz (2017) indican que la mayoría de los profesores son egresados de universidades públicas, sin embargo, indistintamente del carácter de la institución, los profesores valoran la formación de pregrado, detectan que su formación inicial presenta debilidades en la práctica educativa pero que al transcurrir del tiempo han adquirido bases conceptuales que les permiten afianzar esas debilidades comportamentales. Se identifica que el ejercicio del profesor supera la perspectiva del deber ser o desde el deseo que tienen de ubicar su práctica como transformadora e innovadora y esto le permite al profesional desarrollar estrategias para contribuir a fortalecer las debilidades de los estudiantes.

Esta tesis contribuye como referente teórico a los objetivos del presente trabajo mediante la experiencia de investigación etnográfica en procesos de inclusión educativa.

De otro lado, Barriga y Jurado De Los Santos (2010) publicaron un artículo en España, denominado; “El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral”; el objetivo de la investigación es indagar sobre la formación del profesor y sobre la percepción que tienen los alumnos con discapacidad acerca de la inserción laboral. La metodología es descriptiva se manejó como instrumento de recolección de la información estudio de caso, para percibir la preparación del profesor y centrado en la escuela la práctica educativa del profesor, para así entender métodos y consecuencias de las particularidades del perfil de pedagogo.

La herramienta de recogida de datos utilizada por Barriga y Jurado De Los Santos (2010) fue un cuestionario que consta de cinco secciones; en las tres primeras se indaga sobre el perfil personal, perfil de formación y experiencia profesional, las dos últimas secciones abordan la relación profesor y estudiantes, siendo este uno de los intereses de la presente investigación. Los resultados evidencian que la preparación académica de los pedagogos en relación con la atención que requieren los estudiantes con discapacidad es insuficiente, por lo que se infiere que esta situación se refleja en las disposiciones del proceso educativo, particularmente en la adquisición de habilidades, selección de contenidos y en los procesos de evaluación. Se observa que, en la práctica educativa del profesor, el trabajo se centra en enseñar habilidades académicas básicas y aprendizaje de oficio.

La formación profesor y práctica pedagógica inmersas dentro de los procesos de la investigación de Barriga y Jurado De Los Santos (2010) pretenden evidenciar por medio de los elementos metodológicos; observación directa y las entrevistas con un guion de preguntas estructuradas y basado en las categorías establecidas que se utilizaron dentro del desarrollo del trabajo. Uno de los elementos que aporta al proceso de investigación es el deber ser como transformación e innovación para el proceso de la práctica pedagógica, en la que es el profesor quien debe propiciar espacios que motiven a los estudiantes a investigar, aprender y construir su propio aprendizaje, siendo un mediador entre el alumno y el ambiente.

Se identifica un importante aporte teórico a este proyecto de investigación mediante las representaciones sociales que tiene el profesor para la integración de las personas con discapacidad, pues evidencia de qué manera influye en la práctica pedagógica de un profesor la combinación de estrategias inclusivas, en respuesta a las necesidades del sistema escolar que

tiene como propósito brindar soportes agregados a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

2.2 Representaciones sociales

En cuanto a esta categoría Muñoz (2003) en España, describe en su tesis titulada “las representaciones sociales que tiene el profesor de educación básica sobre la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales al aula común”, para así asemejar cómo se relacionan los profesores con los alumnos, y por último examinar los comportamientos que tienen los profesores frente a los niños que presentan discapacidad y están vinculados al aula regular.

La metodología utilizada por Muñoz (2003) es de corte cualitativo y corresponde a un estudio de caso, los resultados muestran la existencia de diversas actitudes positivas y negativas en el aula de clase, se observa una manera efectiva de aceptación y cariño por el infante, ya que se inquieta por situarle en primera fila, realizando unas adaptaciones al mobiliario que se ajustan a cada una de las discapacidades.

Entre los aspectos a resaltar se encuentra la forma de relacionar de manera verbal y no verbal, estableciendo un contacto visual, y explica que no todos los profesores realizan ajustes a los ambientes de clase. Este referente aporta a las construcciones sociales en los procesos de educación inclusiva.

En la otra línea de discusión, López (2017), en Colombia, con su tesis titulada “las representaciones sociales que tienen los agentes educativos sobre el estudiante sordo”, propone como objetivo conocer las representaciones sociales desde las creencias y conocimientos comunes sobre el estudiante sordo, en las instituciones educativas (IED) República de Panamá y

nuestra Señora de la Sabiduría, en el nivel de básica primaria, el enfoque de la investigación es cualitativa y buscó analizar el fenómeno dentro de la comunidad educativa, con base en un estudio exploratorio descriptivo buscando saber y analizar las representaciones sociales, el instrumento fue una entrevista semiestructurada a profundidad de los profesores.

En las conclusiones de López (2017) se evidenció que el estudiante sordo se reconoce como sujeto de derechos, por lo que los profesores deben garantizar la educación. Los resultados según el autor evidencian que los agentes educativos tienen conceptos previos acerca de que los niños sordos son sociales, extrovertidos, soñadores pero que tienen una moral negativa que deben ayudar a mejorar como producto de los señalamientos del contexto.

En efecto para López (2017) los agentes educativos piensan que el mundo de una persona sorda es diferente al de los oyentes, se realizan afirmaciones como que una persona sorda tiene debilidades en la parte cognitiva y en su desarrollo, asimismo, se cuenta con la creencia de que los estudiantes sordos por medio de talleres o actividades de lenguaje se les solucionarían los procesos de enseñanza y aprendizaje, este hallazgo se puede explicar porque el profesor no está capacitado en la metodología apropiada para los estudiantes sordos. Es un primer acercamiento como investigador a las percepciones del profesor frente a las NEE con relación a los procesos de aprendizaje.

En cuanto a las prácticas profesores con personas en condición de discapacidad, Rodríguez (2018) publica una tesis sobre las narrativas de los sujetos con discapacidad intelectual y sus aportes a la construcción de subjetividades en escenarios educativos, no habla específicamente de las representaciones sociales porque el objetivo general de su publicación es construir herramientas analíticas a partir de discursos no hegemónicos, que aporten a la construcción de subjetividad de las personas adultas con discapacidad intelectual, sus objetivos

específicos son identificar los lugares de enunciación de los profesionales y sujetos con discapacidad, analizar las narrativas que construyen los sujetos con discapacidad intelectual frente a los discursos que se establecen sobre ellos, y por último reconocer las construcciones de subjetividades que hacen los sujetos con discapacidad intelectual frente a las formas en que actúan algunos discursos epistemológicos, sociales y educativos.

Sin embargo, Rodríguez (2018) incluye en este apartado porque indagar sobre los aspectos cognoscitivos y sociales que han encuadrado el concepto de discapacidad con el de educación, señala que como profesores siempre se pretende actuar por lo que dicen los libros frente a la educación en personas en condición de discapacidad, pero que en la interacción o en las relaciones que surgen con los estudiantes con NEE siempre se da un principio de subjetivación que permite percibir como los estudiante interpretan y están en el mundo, para luego reflexionar sobre su experiencia de vida.

Es decir, aunque de forma no directa confirma la representación social esta publicación de Rodríguez (2018) ejemplifica cómo es la interacción social en la escuela en la relación profesor - alumno.

La apuesta metodológica de Rodríguez (2018) es horizontal en la medida en que los procesos, la teoría y la práctica propenden por dar el valor a las experiencias propias de lo sujetos a investigar, permitiendo una relación con los distintos actores educativos, para ello conversó con jóvenes en condición de discapacidad intelectual, quienes se encuentran vinculados de manera activa a la institución donde realizó la investigación; como instrumentos utilizó relatos bibliográficos, grupos focales y cartografía fotográfica, en sus conclusiones presenta que los enfoques que se han construido sobre las personas con discapacidad evidencian los efectos de la naturalización, es decir, que dan por sentado identidades totalizantes, y las experiencias

personales dejan ver los sistemas de opresión que se han instaurado en los cuerpos, a través de lo que se denomina políticamente correcto.

En Rodríguez (2018) se plantea que las relaciones se dan de frente a lo familiar, educativo, social, cultural e institucional, permitiendo determinar diferentes situaciones que legitiman, destruyen o interpelan los lugares de enunciación frente a los sujetos con discapacidad intelectual. Este referente teórico es una investigación interpretativa que relata las experiencias del estudiante frente a las prácticas profesores.

En cuanto a las actitudes del profesorado hacia las personas con necesidades educativas especiales Alemany y Giménez (2004) publican un artículo titulado “actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales- NEE” específicamente para personas diagnosticadas con sordera, contribuyendo con experiencias del profesor en los casos que debe orientar procesos de integración de estudiantes en condición de discapacidad en el aula, y a las relaciones entre estudiantes, en este sentido la investigación busca identificar las creencias de los profesores respecto a las estrategias y formas de realizar la integración, de igual manera pretende conocer las percepciones que el profesor tiene a partir de su propia experiencia, así entonces es posible generar un marco comparativo entre actitudes y por supuesto entre las diferentes especialidades de conocimiento y asignaturas escolares; en cuanto a la metodología utilizada en el estudio, ésta es cualitativa e interpretativa.

La información en Alemany y Giménez (2004) se obtuvo mediante la aplicación de entrevistas semi estructuradas a 40 profesores, los resultados muestran un notable desánimo por parte de los profesores, quienes consideran que al realizar la integración requieren de recursos que no siempre están presentes en la institución, lo cual sobrestima su función profesor e influye en los procesos de integración para los niños sordos. Algunos de los aspectos que están presentes

son la falta de capacitación de los profesores, años de experiencia específica en la atención a la población sorda, la falta de materiales adecuados para el desarrollo de las clases, los tiempos para garantizar los procesos de aprendizaje, el número de alumnos por clase para un desarrollo de los contenidos temáticos de cada grado. Esta investigación aporta a este proyecto de investigación una construcción sobre las percepciones del profesor en relación con la práctica pedagógica.

2.3 Educación inclusiva

En cuanto a la educación inclusiva Quintanilla (2014) en su tesis “Un camino hacia la educación inclusiva análisis de normatividad, definiciones y retos futuros”, de la Universidad Nacional, es una investigación de naturaleza cualitativa, en la cual realizo mediante una revisión bibliográfica de 1994 hasta el 2013, normas, decretos, leyes o resoluciones que tienen como fin la cobertura a las PCD, luego nombra fuertes aportes de autores como Turnbull y Stowe quienes hablan de las políticas en materia de discapacidad desde un enfoque de estudios de la capacidad humana en las ciencias del desarrollo, luego continúan haciendo énfasis en los planteamientos de Moreno (2007), con respecto a la ley 1618 de 2013 y a la ley 115 de 1994 que desarrolla , la igualdad en el respeto de la diversidad como un hito en los contextos educativos. De otro lado también nombra algunos profesores de instituciones educativas nombran a la PCD resaltando el desconocimiento de la normatividad colombiana frente a la educación inclusiva en estas zonas.

El trabajo de Quintanilla (2014) aporta a esta investigación bases legislativas sobre la educación inclusiva y cómo se debe dar el proceso institucional de adecuación de espacios, de inserción en el cronograma de actividades relacionadas con la comunidad de PCD, la adecuación de los documentos institucionales, entre otros aspectos del proceso de inclusión.

En esta línea Urbina (2013) investigan acerca de “la compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente”, de allí que puede asumirse como un estudio que buscó en la mente y el corazón de los profesores espacios y posibilidades para la construcción de esos baluartes. Se trata de una investigación cualitativa de la Universidad Autónoma de Madrid, llevada a cabo con 180 profesores chilenos de enseñanza básica en nueve diferentes escuelas. Su propósito fue intentar descubrir alguna configuración básica de esa relación entre las concepciones del profesorado y sus consecuentes prácticas.

Del trabajo de Urbina (2013) se destacan dos aportes que se juzgan significativos, primero la delimitación o identificación de dos perfiles esenciales en los profesores como perfil integrador y perfil inclusivo, y de otro lado la identificación de tres categorías o variables desde las cuales se configuran los perfiles ya mencionados, teniendo en cuenta las diferencias individuales, la respuesta educativa o percepción de apoyo y la ideología, junto con los valores. Estos dos elementos constituyen un referente invaluable para la visualización y configuración del trabajo de campo en lo general y de la proyección de los instrumentos de recolección de información. Este referente aporta un ejemplo de investigación en cuanto a cómo el profesor afronta los procesos de inclusión en su práctica pedagógica cotidiana.

La investigación de Barbosa (2015) denominada “experiencias de inclusión en la Institución Educativa Distrital Sierra Morena,” se trata también de una investigación cualitativa de la Universidad Santo Tomás, realizada en la ciudad de Bogotá, en la cual participaron profesores, padres de familia y estudiantes. Su objetivo general fue “interpretar los discursos sobre la experiencia de la comunidad educativa con respecto al proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, en el lapso de diez años”. Los términos de conclusión que señalan una apropiación escasa de la comunidad educativa respecto de la

normativa marco de la época, así como de la existencia y desarrollo de un programa específico en la institución. Esto implica cierta ruptura o distancia entre la disponibilidad normativa y la ocurrencia de los efectos esperados; de esta manera para los autores Barbosa (2015) cobra sentido y validez la intención actual de realizar ese contraste realidad y normatividad en el que las ideas y apreciaciones de los profesores son fundamentales.

La investigación de Barbosa (2015) reconoció la existencia de un tipo de profesor que se destacó bajo el perfil de profesor inclusivo coincidiendo con el primer antecedente citado en el presente apartado. Sin embargo, en este caso, el interés se centró más en señalar los aspectos necesarios para el fortalecimiento de ese tipo de perfil profesor, por ello, se reitera la existencia del continuo entre concepciones profesores y práctica educativa hacia la inclusión y se exalta también el efecto inverso, bajo el cual prácticas educativas bien dotadas pueden alimentar nuevas concepciones profesores sobre la inclusión.

En otro sentido no se puede ignorar de la investigación de Barbosa (2015) lo señalado por los profesores participantes del estudio sobre su formación disciplinar y asignación de responsabilidades relativas a procesos de inclusión educativa de población con necesidades educativas especiales. La investigación señala escasa formación y poca gratificación, con lo cual difícilmente se pueden esperar los mejores resultados, un punto que no se podrá perder de vista en la investigación proyectada.

Con lo ya expresado, el valor de este antecedente tiene también que ver con la estructura misma del proyecto y algunos de sus rasgos metodológicos desde los cuales se retoman elementos que luego se apropian al presente trabajo siendo una investigación que recogió el discurso y la experiencia de los profesores, estudiantes y padres de familia, por lo que su análisis tiene ese enfoque institucional de comunidad educativa que se desea replicar dejando atrás la idea

de analizar sólo la voz del profesor. Y reivindica la utilización de mecanismos de recolección de información como la entrevista con un guion de preguntas estructuradas.

Dentro de las categorías establecidas para la revisión de los antecedentes se evidenció la práctica pedagógica como elemento central de los trabajos revisados, la cual es importante dentro del desarrollo de la investigación que hace referencia a la relación profesor, estudiante y práctica pedagógica con estudiantes en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero Su Santidad, siendo la formación y la práctica pedagógica elementos centrales del estudio.

Por otro lado, se evidencia que la formación profesor aporta elementos importantes de la práctica pedagógica para la población con discapacidad siendo las representaciones sociales un elemento mediador entre el individuo y la sociedad, en el que el profesor juega un papel importante con relación a la integración de los estudiantes en condición de discapacidad y acerca de los elementos que le aporta para el proceso educativo su labor como profesor.

En contraste con lo anterior los antecedentes del estudio sobre representaciones sociales en el campo de la educación se han centrado principalmente en las creencias de profesores y estudiantes sobre su identidad profesional, cómo se evalúa, y la cotidianidad de los entornos escolares, pero hay muy pocos estudios sobre el lugar y el significado de las representaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje con enfoque diferencial, si bien los procesos de educación inclusiva en Colombia están siendo implementados recientemente, de estos se desprende una cultura de inclusión que viene guiada por las prácticas pedagógicas en cada institución educativa, delimitadas por los ajustes curriculares que soportan teóricamente cómo responde la comunidad educativa a las necesidades específicas de cada estudiante.

3 Marco conceptual

En este capítulo se construyen las bases teóricas que soportan la investigación en la cual se evidencian tres categorías, a saber: educación inclusiva, discapacidad, normalidad - anormalidad y práctica pedagógica.

3.1 Discapacidad

En este apartado se considera el concepto de discapacidad desde dos perspectivas, la primera de ella es la medicalizada como una fuente que históricamente ha posicionado la reflexión sobre la discapacidad, y la segunda se crea con base en la reflexión relacional entre lo decolonial e interseccional, para la cual hablar de discapacidad es partir desde un recorrido histórico, emocional y cultural que ha marcado en la región latinoamericana una fuerte corriente filosófica, que ha buscado liberar los pensamientos establecidos por la colonización y que no responden a las características propias de los ciudadanos de la gran América (Quijano, 2005).

Aquí cabe resaltar que la perspectiva decolonial se presenta a partir de la construcción de códigos sociales y formas de existir en el mundo en conjunción con aspectos de la organización como la sociedad, la cultura, conceptos propios y prácticas de género, raza, clase social, entre otras, Rojas (2015) indica que la discapacidad;

No es propia de todos los seres humanos, algunos nacen con ella, pero otros la adquieren a causa de una enfermedad o un accidente y muchos no la poseemos. Sin embargo, la discapacidad aparece a lo largo de la historia y en todas las culturas, pero la manera como se ha entendido y asumido, aunque tiene una larga trayectoria de invisibilidad, violencia y discriminación, ha sido diversa en el tiempo y el espacio (p.176).

En ese sentido la autora realiza un recorrido cultural sobre la evolución histórica del concepto de discapacidad describiendo que esta se caracteriza por un recorrido largo de invisibilidad, discriminación y en ocasiones hasta violenta, pues en Rojas (2015);

El concepto de discapacidad ha estado asociado al de Anormalidad que puede rastrearse desde las culturas antiguas hasta nuestros días. Sin embargo, antes que apareciera como tal la idea de anormal, las personas que poseían alguna deformidad o alteración física o mental fueron rotuladas como monstruos y así mismo tratadas según los propósitos de cada sociedad. Así, por ejemplo, en las leyes espartanas hay referencias en las cuales se permitía que, a los recién nacidos, con signos de debilidad o algún tipo de malformación se les lanzara desde el monte Taigeto. Para los espartanos la debilidad no era una opción pues se trataba de una cultura guerrera que requería extender su territorio y necesitaba hombres fuertes que pudieran luchar; en Roma, a los padres se les permitía privar de la vida a los hijos que tuvieran rasgos de anormalidad o discapacidad y en India los niños con discapacidades eran arrojados al Río Ganges (p.177).

Asimismo, para otras épocas, Quijano (2005) resalta diferentes prácticas como las de los egipcios que glorificaron a personas con baja estatura, mientras que en otros escenarios en el siglo XVIII aún se les llamaba de formas despectivas a las personas en condición de discapacidad, en ese sentido, la autora resalta la publicación de una revista que se llamó “Los esperpentos” que incluye personas con deformidades físicas, enfermedades mentales, rarezas, discapacidades y en general denominados como anormales. No obstante, hacia la era moderna se dio la “institucionalización” de las personas con discapacidad y esto permitió que el estado no desplegara emisión de dominio, de disponer supuestos en torno a poblaciones con discapacidad y a sus circunstancias de vida. Luego se propone que posterior a ello viene una etapa de aceptación, y expresa Rojas (2015) que;

Para el caso de la discapacidad la homogenización ha resultado por lo menos en tres consecuencias: a) un borramiento de las diferencias entre el tipo de discapacidades (deformidades, discapacidades, alteraciones, etc.) lo cual genera un desconocimiento de las necesidades y particularidades que cada una de ellas conlleva; b) una invisibilización de las diferencias que implican dichas anormalidades en diálogo con otras categorías (raza, género, clase social) individualizando la discapacidad y homogenizando a la población con discapacidades en discursos relacionados con la compasión o con la enfermedad sin una discusión política y social; y, finalmente, una naturalización de lo normal generando un proceso de deshumanización con lo “no normal” (p.183).

Es en este momento en el que según Reinoso (2017) el término discapacidad cambia a una etiqueta para nombrar todo aquello que no es común o que no es productivo. Luego de ello inicia la época de relaciones de poder mediadas entre la raza, género y sexualidad que generan

exclusión, influidas por las relaciones de poder, agentes presentes como el opresor y oprimido, en este sentido la autora dice que “las interseccionalidades para la discapacidad cobra gran importancia porque encuentra también diálogo con la línea de dominación de las relaciones y la clase social así como con la categoría de normalidad y lo que Hill llama el estatus de ciudadanía” (p.185). Es así como la discapacidad se dejó de ver como rareza anatómica y se registra como diferencia desde lo político y lo social, pero también como una experiencia de independencia y resistencia al estado.

Particularmente la perspectiva filosófica decolonial refleja una emancipación de cómo en Latinoamérica consideramos a la discapacidad, comparándola con esos hechos históricos que se dieron bajo la hegemonía de las prácticas coloniales hasta la decolonización de gran parte del sur de América que se dio por terminado en el siglo XX, algunos acontecimientos puntuales en ese transitar de liberación, son nombrados por Rojas (2015) de la siguiente manera:

Tanto en el exterminio como en el acto de caridad, hay una construcción del “otro” que se basa en un principio colonial en donde “los normales” tienen la autoridad para decidir sobre el destino de otros: “los monstruos”. Una posición de poder que se basa en la dominación del cuerpo y la decisión sobre el lugar que ocupa la monstruosidad en la sociedad (p.178).

En contexto de la sociedad se condiciona a la diversidad como algo que no cabe dentro de las dinámicas “normales” de la sociedad, no se puede acceder a un empleo, al sistema educativo, a ser parte activa de la construcción cultural, sino que aquel que es rotulado como diferente debe ser ocultado en el interior de la familia, dado que, como lo indica Rojas (2015), para esto se crean “técnicas de construcción de otredad [que] perpetuaron prácticas de dominación e inferiorización de las personas con discapacidad” (p.179), esas técnicas históricamente se han registrado como ocultar al niño que nació con discapacidad (o anormal en

el sentido de la opresión dada por la diferencia) para que la sociedad no lo viera, o recluir al familiar enfermo en un albergue para liberarse de ese cuidado demandante que debiese brindársele, esta fue una salida que se ha registrado por Reinoso (2017) como la “institucionalización”; descrita como esa época en la que la sociedad desde el sistema médico recurrió a la integración de la persona discapacitada a la sociedad en escuelas especiales, liberándolos del ocultismo que hasta esta época de la historia moderna se les había sometido.

Otro de los hechos que se describe en torno a la discapacidad fue el gran salto político que se vive cuando en Latinoamérica se le abren espacios específicos citados por Rojas (2015) como

el acceso a la educación (a través de lo que actualmente se llama inclusión educativa), el acceso al trabajo (inclusión laboral), el acceso a la salud (para facilitar los procesos de habilitación, rehabilitación y el acceso a aparatos ortopédicos) y la igualdad ante la ley (para reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y deberes), (p.183).

Si bien estos son hitos del reconocimiento de la discapacidad como una condición propia del ser humano, alejando a la diferencia de la Anormalidad, cuesta pensar que se tuvo que atravesar un espacio histórico para poder ver como sociedad a la persona en condición de discapacidad como sujeto de derechos, y desde el ejercicio de la docencia se reflexiona sobre estas perspectivas coloniales de señalar, de ocultar a quien no se ajusta a las necesidades productivas de la sociedad pues en la época contemporánea cuando se habla de educación inclusiva se hace desde una perspectiva natural de adaptación de la escuela no del estudiante (Reinoso, 2017).

Al respecto es primordial resaltar cuál ha sido la evolución del concepto de la persona con discapacidad, para esto Rojas (2015) habla de que en ese intento de dar un espacio a quienes tenían diferencias en un primer momento se les llamaba “los monstruos”, “el enfermo”, “personas en situación de discapacidad” o “en condición de discapacidad”; con lo cual buscaba

desencasillarlas de una misma perspectiva médica como si estuviesen todos enfermos y no pudiesen ser parte activa de sus comunidades (p.187). Posteriormente en la época contemporánea se consolidó el concepto de persona con discapacidad o discapacitado para definir a una persona que tiene un impedimento físico o mental que limita sustancialmente una o más actividades importantes de la vida (Quijano, 2005).

Pero estas denominaciones desde la perspectiva decolonial seguían asumiendo una situación de control sobre la diferencia; así se le otorgó un espacio de participación para quienes tenían discapacidad, y por ello, ahora como ciudadano participa activamente en política, tiene acceso a espacios educativos y por ende laborales, pero, a pesar de las reconfiguraciones antes mencionadas, se les seguía señalando como lo plantea Rojas (2015) con el “estigma de incapaces y dependientes” (p.187). Así se les siguió violentando, tratando como menos, como ajenos a la posibilidad de proponer activamente a sus entornos.

Esto siguió desde lo que señala la corriente decolonial, en un movimiento de varios grupos sociales de la región que, a través de reclamos por ser reconocidos desde la equidad y la justicia, y así los ciudadanos que se movilaron para hacerse visibles desde el arte, el deporte y la ciencia, demostraron que a pesar de ser considerados históricamente como menos con respecto a ciudadanos que no tenían diferencias físicas o cognitivas, podían aportar al crecimiento de la humanidad, (Quijano, 2005).

Entonces en esa evolución conceptual es común el uso de palabras o frases como discapacitado, discapacidad o personas con discapacidad. Como lo resaltó Rojas (2015);

Esta estigmatización que se da por “naturales” en las relaciones con la otredad. La etiqueta “discapacidad”, “discapacitados”, (...) no solo elimina las diferencias de estas experiencias, sino que oculta procesos de inferiorización. Siguiendo a Brah, propongo que

cada espacio en el que se mueven las personas con discapacidad resulta un escenario de guerra en el que la violencia simbólica es permanente (p.138).

En este sentido, Parmenter (2008) aclara que la transición de un individuo para ser diagnosticado como persona en condición de discapacidad va de la perspectiva médica a la perspectiva estructural y social, ya que históricamente el término ha sido descrito con los parámetros establecidos “de un modelo médico a uno social” en el que las personas son vistas como discapacitadas por la sociedad desde las características que portan en sus cuerpos. El modelo médico y el modelo social son comúnmente presentados como dicotómicos, pero la condición de discapacidad no debe ser vista como meramente médica ni como únicamente social, pues las personas con discapacidad pueden experimentar dificultades derivadas de su estado de salud o de cómo son recibidas en su contexto.

En cuanto al entorno, en el que vive una persona en condición de discapacidad Parmenter (2008) resalta que tiene un gran impacto sobre la práctica y el alcance de esa discapacidad, por ejemplo los entornos son poco exequibles; son los que crean la discapacidad y han construido muros para la participación y la inclusión de las personas, aquí ejemplos del posible impacto negativo del entorno pueden darse cuando una persona sorda no tiene en el colegio un intérprete de lenguaje de señas, o cuando alguien en silla de ruedas llega a un edificio cuyas instalaciones no son accesibles o también cuando una persona ciega tiene que usar una computadora sin software de lectura de pantalla en una biblioteca pública.

La experiencia de discapacidad para Deneo (2016) es resultante de la interacción de las condiciones de salud, los factores personales y los factores ambientales, por lo que cada experiencia resulta desde el hecho de que las personas con discapacidad son heterogéneas y diversas, mientras que las opiniones redundantes sobre la discapacidad hacen hincapié en los usuarios de sillas de ruedas o personas invidentes, sin embargo, la discapacidad abarca al recién

nacido con una afección congénita como parálisis cerebral, al militar que sufre una amputación por una mina, o al abuelo con pérdida de movilidad, entre muchos otros. Las situaciones de salud pueden ser perceptibles o no, temporales o permanentes, estáticas, episódicas o degenerativas, dolorosas o intrascendentes según el contexto.

Hasta aquí la evolución conceptual de discapacidad, se refleja en ese enfoque que marca un nuevo amanecer para la equidad en oportunidades, para el cual dentro de la gestión de la diversidad hay un nuevo rumbo, basado en una visión más positiva de la diferencia, donde prescribe la valoración de la individualidad y el abandono de quienes no responden a la normalidad social. Todo esto consignado en experiencias a través de los años que han construido escalones que acercan a lo denominado como equidad para todas las personas.

Es así como a través de esos contextos históricos, expuestos por Rojas (2015), no es lo mismo nacer con discapacidad que adquirirla, por otro lado la condición de género es determinante en la discapacidad, la etnia también determina cómo se trata a la PCD, también desde la categoría de clase social se presentan diversas experiencias, entre las muchas diferencias de las personas con discapacidad, este tipo de superposiciones categoriales dentro de un mismo contexto hace que existan las relaciones de poder enmarcadas por la condición de cada una de las personas.

Por estos encuentros brota la necesidad de desagregar a la población con discapacidad y en ese transcurso nace la concepción de “personas en situación de discapacidad” o “en condición de discapacidad” que inverso a los conceptos anatómicos que ven la discapacidad como una dificultad natural del individuo que requiere de una cura, examina las encrucijadas de dominio y el contexto social que ponen al prójimo en un momento de desabrigo y sumisión (Rojas, 2015).

En su exposición del concepto Reinoso (2017) invita a reflexionar la discapacidad con modelos teóricos nuevos que compensen la visión medicalizada y de enfermedad que limita a las personas con discapacidad a un supuesto de incapaces, enfermos, dependientes. También dice que existe la necesidad de evaluar el paradigma de normalidad sobre el cual se ha edificado el propósito moderno de sociedad, pues éste elimina la oposición ocultándola o la defiende en situaciones de precariedad, sugiriendo Rojas (2015) que

(...) a la matriz colonial de raza, género, clase social se agregue la categoría de normalidad que, según lo que logro dilucidar, se construye desde un imaginario religioso atado al castigo divino y se genera un tratamiento de interiorización que otorga a otros, “los normales”, el poder de decidir sobre la vida y el lugar que las alteraciones, deformidades y discapacidades deben ocupar en la sociedad. En el proyecto de modernidad esta matriz continúa con un dominio y control sobre los cuerpos con discapacidad que se justifican principalmente por el discurso científico a través de la medicina y la psicología. Los cuerpos anormales en el sistema/mundo son improductivos y, nuevamente la ciencia es la única capaz de lograr la rehabilitación, es decir, la productividad del cuerpo para que tenga una vida normal (p.199).

Desde el punto de vista del modelo social la diferencia es un constructo que según Molina (2005) se configura bajo la idea de que

Si uno nace negro o mujer o discapacitado, uno recibe esa etiqueta en relación con alguna norma no expresada como la masculinidad, ser blanco o no padecer discapacidad a falta de una expresión mejor, siendo así las cosas la norma también será una construcción, habitualmente fundada en un proceso parcial e interesado en sostener un determinado aparato de poder (p.80).

Por otra parte, bajo la perspectiva médica y de la política pública la conceptualización de persona en condición de discapacidad para la Organización Mundial De La Salud (OMS, 2001) se indica que

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud - CIF, desarrollada por la Organización Mundial de la Salud -OMS, utiliza un enfoque “biopsicosocial”, y define la discapacidad, desde el punto de vista relacional, como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas,

intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona (p.1).

La CIF según la clasificación de la OMS (2001) incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, denotando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y la de los factores contextuales individuales, factores ambientales y personales.

De otro lado sobre el mismo tema el Ministerio de Salud de Colombia (2012) señala que la declaración de la invalidez es complicada, controversial y variable según el enfoque y el momento histórico en que se enmarque el hecho a analizar. Sin embargo, a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, en Colombia según el Ministerio de Salud de Colombia (2012) plantea que

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. El enfoque “biopsicosocial”, define la discapacidad, desde el punto de vista relacional, como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, denotando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y la de los factores contextuales individuales, factores ambientales y personales (p.1).

De hecho, los educadores y personal de apoyo en las instituciones pueden hacer mucho para ayudar a los estudiantes con discapacidades a alcanzar su potencial, pero puede resultar difícil hacer malabarismos con todas las responsabilidades de un día, por ello se recomienda crear un aula organizada con distracciones mínima, lo cual puede ayudar a los estudiantes a sentirse concentrados sin agregar una estructura innecesaria. Los profesores pueden crear sistemas para ayudar a los estudiantes a organizar sus cuadernos y al mismo tiempo dejarles espacio para que tomen un descanso si se sienten abrumados.

De otro lado es pertinente revisar cual es la definición política de la discapacidad, en ese sentido la inclusión social de personas con discapacidad para la Organización Mundial De La Salud (2001) se expresa como “el adecuado acceso a bienes y servicios, procesos de elección colectiva, la garantía plena de los derechos de los ciudadanos y la eliminación de toda práctica que conlleve a marginación y segregación de cualquier tipo” (p.13). Este proceso permite acceder a todos los espacios sociales, culturales, políticos y económicos en igualdad de oportunidades

En efecto el Estado y la sociedad en general adquieren el compromiso de tener en cuenta y proteger a toda su población, en relación con la discapacidad, así que le concierne no solo al sistema general de salud, sino también a sectores como educación, desarrollo económico, cultura, comunicaciones, justicia y transporte y todos son potencialmente garantes del cuidado y la inclusión de la población con discapacidad mediante la Política Pública de Discapacidad (Ministerio de Salud de Colombia, 2012).

En suma, las personas con discapacidad han logrado avances considerables en términos de equidad social durante las últimas décadas, en parte debido al desarrollo de modelos teóricos de discapacidad que han ayudado a que crezcamos para comprender por qué las personas con discapacidad han sido y siguen siendo discriminadas, y como aumentar nuestra comprensión sobre la discapacidad tendrá el impacto más positivo y alcanzable en nuestra calidad de vida en el futuro y que a su vez, mejorará el ritmo del progreso como sociedad.

Y específicamente desde las prácticas pedagógicas entender esta evolución conceptual de la discapacidad permitirá promover pedagogías efectivas que involucren una variedad de técnicas inclusivas, que tengan en cuenta las diversas necesidades, la variedad de los estudiantes, así como las cuestiones de equidad que posibiliten generar espacios educativos de calidad, que garanticen desde la diversidad y la diferencia atención en educación para todas y todos.

Se puede decir entonces que el concepto de discapacidad es posible problematizarlo desde la relación entre la perspectiva medicalizada y la decolonial; por un lado, el modelo médico posiciona la discapacidad dentro del cuerpo o la mente del afectado y patologiza la discapacidad como una manifestación de enfermedad como una inferioridad biológica, o un mal funcionamiento en comparación con lo normalizado o las personas sin discapacidad. Y la perspectiva decolonial se ve como una respuesta a la comprensión convencional de la opresión como un problema aislado en un sistema que de otro modo sería justo, las perspectivas recomiendan que la desigualdad debe abordarse en términos de posibilidades socioculturales, en forma de dotaciones o privilegios de identidad que estructuran las relaciones sociales opresivas en primer lugar. Por tanto, son perspectivas opuestas que han resignificado, dependiendo del contexto social o histórico, a la persona discapacitada.

3.2 Normalidad – Anormalidad

En la educación se reflexiona sobre cada uno de los momentos del quehacer con los estudiantes, por ello, al experimentar los procesos de educación inclusiva en las instituciones, es posible experimentar múltiples cambios y más aún cuando, los procesos de enseñanza y aprendizaje por el contexto particular de la comunidad implica plantear la educación desde la diferencia, siempre pensado en imágenes de escuelas incluyentes y de esta forma responder a las necesidades de cada uno de los beneficiarios del sistema educativo. Es así como en la construcción de este marco teórico surge la posibilidad de visibilizar la educación como disciplina, como saber, como un poder institucional, y como proceso de enseñanza recibida desde lo particular de cada contexto, como una pedagogía íntima de cada ser.

Para los autores Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez (2019) existe una ideología de la normalidad establecida por la hegemonía colonial, en la que se entiende la discapacidad como una complicación, derivada de una construcción social a través de la creación de barreras de actitud, organizacionales y ambientales artificiales. En este sentido, se considera que la discapacidad no es una parte normal de la condición humana, sino que se ve la diferencia como algo que no es habitual ni esperado.

Ya que todos experimentan la discapacidad de manera diferente y tienen diferentes necesidades de acceso, se acepta que la vida incluye experiencias negativas y la discapacidad puede ser, pero no necesariamente, una de ellas. Las personas con discapacidad se definen como aquellas personas que experimentan las barreras innecesarias creadas por la sociedad en su vida diaria o como lo explicaron Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez (2019); “la sobre-adaptación para alcanzar la normalidad y superar la discapacidad serán los modos de alcanzar la integración social. Es decir, se trata una reproducción plena de la ideología de la normalidad” (p.29).

Es importante aclarar que, así como existe una diferencia entre cómo los médicos ven la discapacidad y lo que definimos como el modelo médico de discapacidad; estamos hablando de cómo la sociedad utiliza la medicina para conceptualizar la discapacidad, que a su vez determina cómo se trata a las personas con discapacidad dentro de nuestra sociedad. Así pues, desde la perspectiva de normalidad-anormalidad no estamos hablando simplemente de cómo los médicos conceptualizan la discapacidad, ni les estamos asignando más poder dentro de la sociedad del que realmente tienen.

De manera similar, se refleja en este aspecto cómo la sociedad utiliza la ciencia para conceptualizar la discapacidad y tratar a las personas en condición de discapacidad como diferentes en los contextos básicos del desarrollo como comunidades, donde la persona diferente,

al ser parte de la sociedad, se ve afectada por los conceptos diferenciadores que prevalecen dentro de ella, y este no es un proceso unidireccional simple, para esto Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez (2019) señalaron

La ideología de la normalidad en el aspecto educativo hundió sus raíces desde los comienzos de esta expansión, generando casi que enseguida las que fueron llamadas “escuelas especiales”, dando cuenta de un modelo segregado de la educación. La demarcación entre infancias “normales” y “anormales” fue clara desde un principio, siendo ubicados en lugares específicos por el saber médico, y confinados allí por la institución educativa (p.27).

En la experiencia de los contextos educativos uno percibe que no hay estudiantes normales o anormales, sino que se entiende que cada uno de ellos desde la particularidad que implica su individualidad son seres humanos con contextos, estilos, expectativas, sueños y que aprenden todos de formas propias que nacen de todas esas experiencias de vida que a través de los años se van adquiriendo. Desde la práctica profesor esa normalidad nunca se percibe como lo ideal o como lo que no admite diferencia, como profesor simplemente se flexibiliza el currículo con el fin de que se le garantice a cada uno de los niños o jóvenes la posibilidad de crecer integralmente para conseguir bienestar y calidad de vida para sus familias (Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez, 2019).

Así como se considera que las personas con discapacidad son defectuosas y deficientes utilizando el modelo médico de discapacidad, se cree que las personas con discapacidad son anormales, cuya anomalía viene de la mano con las barreras de la sociedad, que impactan negativamente en la calidad de vida de las personas con discapacidad. Entonces, la anormalidad es la causa de los problemas de las personas discapacitadas e inevitablemente causará todas las limitaciones, invisibilizando socialmente a la persona. Por lo tanto, desde ese modelo médico de la discapacidad, se creía que la ciencia es todopoderosa y pronto eliminaría la anomalía para

siempre (Rosato, Angelino, Almeida, Angelino, Kippen, Sánchez, Spadillero, Vallejos, Zuttió y Priolo, 2009).

Por otra parte, con base en el modelo social, la discapacidad se consideró una parte palpable de la condición humana, dado que todos podrían desarrollarla en algún momento de la vida, por lo tanto, la sociedad debería ampliar su comprensión para reconocer esto.

No obstante, desde el carácter decolonial como esa visión académica latinoamericana moderna, de comprender el contexto de una forma crítica, y aplicada a las investigaciones o estudios que tienen que ver con las subculturas o etnias de los países, se abre un espacio académico contextualizado por Rojas (2015) como el proceso educativo que refleja el tipo de vínculo habitual que se establece en relación con el otro permitiendo abordar en mayor detalle el argumento de la diferencia en la idea de integración educativa.

Por otra parte, Zapata (2005) se suma a esta construcción de la perspectiva decolonial en la escuela con respecto a la discapacidad indicando que ésta se da en el entorno escolar bajo la concepción de algo incompleto, y así la escuela sería un escenario para completar al otro y lo otro. Para la crisis de la normalidad desde el autor, éste plantea que no hay tal cosa como la “educación especial, sino que se ve como una intervención disciplinar creada por la idea de la normalidad para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra intervención que llaman anormalidad” (p.15). Es denominado entonces la intervención disciplinar, al equipo multidisciplinario que realiza la atención en las instituciones distritales como el colegio Francisco Primero Su Santidad, siendo un espacio de atención para estas personas marcadas como aquellas que no se han desarrollado de maneras normales y poder normalizarlas en los proceso educativos, sociales y familiares, siendo este espacio educativo para los procesos de formación que nos

confirman que nos ceñimos a modelos sociales y educativos que nos dan una línea para el trabajo para personas en condición de discapacidad.

De otro lado para Angelino y Rosato (2009) el cuerpo discapacitado se ve como una sombra de lo que los autores denominaron el fantasma del cuerpo normal, hábil y potente siendo contrario a la condición de discapacidad, se discute de una posibilidad de construcción del cuerpo normal cuando la persona en condición de discapacidad o con cuerpo anormal se somete a tratamientos médicos. Se presenta así la idea de normalidad como una definición que marca como aprobado socialmente y a la discapacidad como una construcción política y social que aparta a la persona de la naturaleza del déficit como lo denominan los autores.

En ese sentido se retoma el carácter histórico del concepto de normalidad versus anormalidad en Vélez y Manjarrés (2020) al explicar que

En el marco del contexto mundial desde finales del siglo XVIII e inicios del XIX hasta finales del siglo XIX y principios del XX algunas características fueron propias de la educación especial, tal como el uso de la “normalidad” como aquello que se debía conseguir, a lo cual se pretendía llegar en el abordaje desarrollado para personas que necesitarían una educación especializada. Vivimos en el mundo de la normalidad, todos intentamos ser normales, dentro de los cánones establecidos por la sociedad. Pero esta idea de la existencia de la normalidad no es una condición humana, sino un rasgo de cierto tipo de sociedad (p.262).

En este sentido, lo normal y lo anormal ha construido un sistema social encuadrado en la lógica de lo correcto y lo desviado, lo conforme a la norma y lo que emerge de ella, lo conveniente y lo inconveniente, que forma prácticas de la acción del poder frente a la naturaleza de un sujeto enaltecido en unas circunstancias pedagógicas generalizadas. Es así como los autores recalcan “que normalidad y anormalidad son conceptos que emergen en el contexto de la modernidad y buscan ordenar y hacer previsibles, dóciles y en la construcción discursiva del

contexto anormal, la medicalización de la sociedad y la moralización de la sociedad” (Vélez y Manjarrés 2020, p. 96).

Frete al ejercicio pedagógico elaborado por Vélez y Manjarrés (2020) se resalta que con base en una perspectiva decolonial es necesario resignificar el sentido de lo normal y lo anormal, teniendo en cuenta que;

Lo normal es lo común – constante – regular – general – todos – estándar – típico – mayoría – equilibrio – completo – mucho – justo, modelo que refleja claramente cuando el par opuesto a lo normal pasa de la anomalía como término puramente descriptivo referido la ocurrencia infrecuente a lo anormal como lo indeseable, lo malo, lo detestable, lo valorado negativamente. En la sociedad se toma como normal a la persona física y psíquicamente sana, es decir se vincula a lo bueno, a lo permitido y aceptado. Se lo vincula a los valores positivos, pero también a lo regulado (p.94).

Es aquí cuando se evidencia que el concepto más utilizado para la noción de normalidad; vista como la imagen productiva, de aceptación social, que no genera disconformidad, ni reflexión, tampoco momentos de tensión y para lo cual se “construye la sensación de que lo normal es algo obvio, que no es necesario explicar, sino que se presenta en el sentido común como categoría demarcatoria entre quienes cumplen con sus requisitos y quienes no” (Zapata, 2005, p.67), en el sentido estricto de la semántica que aquí se analiza como anormal.

Es así como se presenta una preocupación por las diferencias de los otros, volviéndose una obsesión por los diferentes, y desde lo pedagógico se tiende a hacer afirmaciones y señalamientos con base en la idea de que los otros no aprenden, visualizando las diferencias en los demás.

Pero para la enseñanza de calidad que es definida por prácticas pedagógicas que facilitan a estudiantes diversos su acceso a conocimientos, actividades y oportunidades para mejorar sus habilidades de manera que se desarrolle el aprendizaje, no contempla ese trazado coyuntural de la

normalidad frente a la anormalidad porque es un concepto que no proporciona una base sólida para seguir adelante, no permite un ambiente de aprendizaje adecuado.

3.3 Educación Inclusiva

En este apartado se desarrolla la categoría de educación inclusiva, para lo cual se contempla el enfoque de ver, entender y vivir desde la diferencia para dar lugar al desarrollo de sistemas educativos que puedan responder a la diversidad o, en otras palabras, los procesos mediante los cuales las escuelas tradicionales, según la UNESCO (2009);

Deben transformarse en inclusivas y deben tener la capacidad de educar a todos los niños y niñas de su comunidad. Aunque no parece existir una definición totalmente compartida sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva, puede afirmarse que se encuentran autores que centran la inclusión en la transformación de las instituciones y la respuesta educativa basada en características y potencialidades de cada persona (p.2).

En cuanto al concepto en Latinoamérica una perspectiva teórica más coherente con los desafíos que cruzan a la educación inclusiva o a la educación para todos reside en la concepción que plantea la UNESCO (2009) como “un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación” (p. 26).

Recíprocamente en cuanto a los procesos de inclusión González y Triana (2018) señalan que

Entre las funciones de un entorno educativo incluyente está potenciar las capacidades de aprendizaje de los alumnos, despertar su interés y brindar los recursos necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga los mejores resultados. Cuando los docentes cuentan entre sus alumnos con estudiantes con NEE, sus actitudes hacia ellos pueden verse influenciadas por diversos factores (p. 213).

Ahora bien la educación especial en Zapata (2005) podría ser considerada como una disertación y una experiencia que torna incierta e inclusive indefectible el imaginario de lo que es “lo normal corporal, lo normal de la lengua, lo normal del aprendizaje, lo normal de la

sexualidad, lo normal del comportamiento entre otras, acercándose de ese modo a otras líneas de estudio en educación”(p.16), tal como sucede con los estudios de género, “los estudios culturales, el posestructuralismo, la filosofía de la diferencia, así que aquello que llaman de educación especial no sirve para poner en tela de juicio la norma, lo normal, la normalidad” (p.18). Por tanto, no posee conciencia de ser ni sentido de supervivencia.

La educación inclusiva, también llamada inclusión, es una educación que incluye a todos, personas sin discapacidades y en condición de discapacidad, incluye a aquellas con necesidades educativas especiales, y así todas aprenden juntas en escuelas, colegios y universidades convencionales. Esto significa que el sistema educativo se adapta para incluir a las personas con discapacidad, haciendo las adaptaciones y brindando el apoyo necesario para acceder al plan de estudios de las instituciones con equidad.

La inclusión educativa es un proceso para Ainscow (2015) de búsqueda interminable para encontrar los mejores caminos para responder a la diversidad del alumnado y se refiere a aprender a vivir con la diferencia y a aprender cómo aprender desde la diferencia, por lo tanto;

Las diferencias pueden ser contempladas de forma más positiva, como un estímulo para favorecer el aprendizaje entre los niños y los adultos. La inclusión se refiere a la identificación y supresión de barreras. Las barreras pueden tomar diferentes formas, alguna de las cuales tienen que ver con la organización de las escuelas, con el sistema de enseñanza y con los métodos utilizados para evaluar los progresos de los alumnos. La inclusión incluye la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes. ‘Presencia’ se refiere al lugar donde los niños son educados y cómo son atendidos de forma segura y precisa. ‘Participación’ apunta a la calidad de sus experiencias mientras ellos están ahí y, por tanto, debe incorporar los puntos de vista de los mismos aprendices. ‘Logro’ tiene que ver con los resultados del aprendizaje a través del currículo (p.1).

La inclusión implica un énfasis particular en aquellos estudiantes que pueden tener el riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento, indica una responsabilidad moral para asegurar que estos grupos de estudiantes que estadísticamente tienen un mayor riesgo son

cuidadosamente vigilados y que cuando es necesario se adoptan las medidas adecuadas para asegurar su presencia, participación y logro dentro de la escuela (Ainscow, 2015). En ese sentido el Ministerio de Educación Nacional (2012) ha proyectado;

Lograr la calidad de los procesos de inclusión educativa, capacitando sistemáticamente a docentes y directivos docentes en las alternativas y las propuestas pedagógicas y didácticas para el abordaje y el proceso educativo de la población con discapacidad, dotando a los centros educativos que trabajan la inclusión de materiales y equipos que se requieren para la atención de la población con necesidades educativas especiales (p.1).

Escobar y Alfonso (2018) en el tema de ambientes de aprendizaje en educación inclusiva señalan que;

Otro de los factores que influye en su capacidad de aprendizaje y podríamos decir que es el más importante para el niño, es la labor que hacen los padres de familia durante su educación, enseñándole a cultivar los valores, la comprensión y el valor de cada una de las cosas que ellos tienen, con el propósito de prepararlos para la vida cotidiana, en la toma de decisiones, en lo que quieren ser cuando tenga una edad adecuada, el respeto por la diversidad cultural y el valor de ayudar a los demás en situaciones difíciles e imprevistas (p.197).

Es labor del profesor cuidar y procurar que el aprendizaje compartido sea claro y entendible para los estudiantes en palabras de Escobar y Alfonso (2018);

La educación implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad pues en la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales (p.65).

En relación con la educación inclusiva y la Interculturalidad Arroyo (2013) dice que, para los profesores con un aula llena de estudiantes de diferentes orígenes, la responsabilidad de conectarse con ellos va más allá de simplemente saber de dónde son o cuáles son sus materias favoritas. Estos profesores deben esforzarse por comprender a sus alumnos de una manera más integral, incorporando sus tradiciones culturales en las lecciones y actividades, para que los

alumnos se sientan comprendidos, cómodos y centrados en el aprendizaje. En cuanto la inclusión

Arroyo (2013) dice que;

El término inclusión inicialmente estuvo muy relacionado con las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, pero posteriormente pasó a abarcar a la educación en general, promoviendo la idea de que la escuela debe ser para todos y todas las niñas, con independencia de sus características y deficiencias. La propuesta que hace es que todos los niños pueden aprender en la vida normal de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor añadido (p.150).

La educación intercultural no es una tarea para realizar o incluso un objetivo final a cumplir es un enfoque de la educación que tiene como objetivo según Aguado (2004);

Incluir a todos los estudiantes, promover el aprendizaje de otras culturas y enseñar habilidades sociales saludables en un entorno multicultural, [según lo cual] las aulas multiculturales son un crisol de aprendizaje, lugar de un flujo pasivo y unidireccional de aprendizaje de maestro a alumno, donde hay una lluvia de ideas, historias y experiencias que enriquecen la experiencia educativa en las clases monoculturales (p. 23-24).

Es necesario recalcar que estas actividades pueden suministrar una zona propicia para el diálogo y utilizarse como un acceso al relacionarse de forma más significativa. Así pues, la relación entre interculturalidad y educación inclusiva para Arroyo (2013) implica;

Dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo. Pero ¿desde dónde surge la educación intercultural? Supone una etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias anteriormente mencionadas y muy vinculada a formulaciones educativas afines, como puede ser la educación global, la educación antirracista, educación multicultural y en el caso que nos ocupa con la educación inclusiva (p.152).

Ahora bien en cuanto a la relación entre educación inclusiva y el reconocernos legalmente y encontrarnos en el otro, Susinos y Rodríguez (2011) plantean que “existe la necesidad de revitalizar el ideal de la escuela inclusiva, una vez que éste ha comenzado a formar parte del lenguaje escolar políticamente correcto” (p.45), desde el dilema de quiénes, cómo y para qué se participa en las escuelas, siendo el profesor el principal responsable de generar en sus grupos la

posibilidad de que todos los estudiantes sean reconocidos, puedan participar y tener un fin y un lugar en el grupo. También Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez (2019) señalaron que

Más allá de la discusión conceptual –necesaria– en torno a las categorías de inclusión y educación inclusiva, sostenemos la necesidad de desarrollar nuevas indagaciones que profundicen los conocimientos específicos en torno a la pregunta por el diseño universal que torne accesibles los espacios educativos en general, interpelando las tradiciones elitistas, conservadoras, coloniales de las instituciones educativas de nivel superior (p.175).

Es así como en ese transitar a la educación inclusiva los pilares de los procesos de enseñanza y aprendizaje van más allá de cumplir el derecho fundamental a ser educado, estar en la escuela es el pertenecer a ella, es ofrecer las circunstancias para ser reconocidos como individuos y encarna el imaginario de aprender con el otro, juntos, dejando de lado prácticas homogeneizantes y de rechazo hacia quien piensa diferente, se ve diferente, se escucha distinto o actúa de otra manera, como lo dicen Parra y Clavijo (2019) en la educación inclusiva es necesario comprender de qué manera este proceso posibilita el encuentro con el otro en la escuela y lo reconoce como un sujeto diverso, lo cual a su vez depende de la disposición que los profesores tengan frente al proceso.

Reforzando lo anterior para reconocernos legalmente y encontrarnos en y con el otro en los procesos de educación inclusiva es necesario desarrollar según Susinos y Rodríguez (2011)

El sentido de pertenencia, bienvenida y participación que sólo pueden ser entendidos cabalmente desde el reconocimiento de cada alumno, de cada alumna como un agente, como alguien a quien se le reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de entrar en el juego, de participar, de decidir, de opinar y de tener el control de las cuestiones que le afectan vitalmente; de tener, en fin, su lugar y su voz (p.18).

De otro lado el Ministerio de Educación (2017) resalta que los profesores en educación inclusiva deberían propiciar “prácticas pedagógicas significativas, planeadas, intencionadas, flexibles y pertinentes para promover el desarrollo, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo su singularidad y sus capacidades” (p.11).

Además, porque la educación inclusiva es el espacio que valora la diversidad y las contribuciones únicas que cada estudiante, como indicaron Parra y Clavijo (2019) “aporta al aula, en un entorno verdaderamente inclusivo; cada niño se siente seguro y tiene un sentido de pertenencia, los estudiantes y sus padres participan en el establecimiento de objetivos de aprendizaje y participan en las decisiones que los afectan” (p.120).

Es así como los contextos educativos eternalizan la segregación contra los grupos tradicionalmente marginados, pero cuando la educación se vuelve inclusiva, también ingresan en el escenario los conceptos de participación cívica, empleo y vida comunitaria. En concordancia con lo expuesto, Cortés (2015) resalta que para que el derecho a la educación de las personas en condición de discapacidad sea asegurado se tienen que tener “disponibilidad, el acceso, la aceptabilidad y la permanencia al sistema educativo” (p.53), sin embargo, desde la experiencia propia como investigadora lo observado en algunos centros educativos públicos de Bogotá es que no se cuenta con equipos, profesores y material pedagógico adecuado que permita la ejecución acertada de los procesos de educación inclusiva, generando un ambiente de exclusión.

Aquí se debe resaltar que, para la educación inclusiva, el salón de clases opera bajo la premisa de que los estudiantes con discapacidades son fundamentalmente competentes como los estudiantes sin discapacidades. Por lo tanto, todos los estudiantes pueden participar plenamente en sus aulas y en la comunidad escolar, esto significa que están con sus compañeros sin discapacidades en la mayor medida posible.

De hecho, la educación inclusiva exitosa ocurre principalmente mediante la aceptación, comprensión y atención de las diferencias y la diversidad de los estudiantes, que pueden incluir aspectos físicos, cognitivos, académicos, sociales y emocionales. Esto no quiere decir que los estudiantes nunca necesiten pasar tiempo fuera de las clases de educación regular, porque a veces

lo hacen con un propósito muy particular, por ejemplo, para terapia ocupacional o del habla, pero el objetivo es que esta sea la excepción. El principio impulsor es hacer que todos los estudiantes se sientan bienvenidos, debidamente desafiados y apoyados en sus esfuerzos.

De manera que las comunidades escolares inclusivas son entornos educativos basados en un sistema de relaciones, según Sarrionandia y Rodríguez (2020) en los que los estudiantes con discapacidades tienen oportunidades de participar y recibir apoyo en todos los aspectos de la vida escolar junto con sus compañeros que no tienen discapacidades. En un sistema inclusivo los educadores especiales, el personal de apoyo educativo especializado, los educadores, y en general todo el personal educativo, trabajan juntos para abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Al colaborar, estos educadores apoyan mejor el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, una comunidad de aprendizaje es mejor, más rica y efectiva cuando los estudiantes con discapacidades son participantes activos en pleno derecho.

Por tanto, según Sarrionandia y Rodríguez (2020) la educación inclusiva consiste en analizar las formas en que nuestras escuelas, aulas, programas y lecciones están diseñadas para que todos los niños puedan participar y aprender, pero la inclusión también consiste en encontrar diferentes formas de enseñar para que las aulas involucren activamente a todos los niños, también significa encontrar formas de desarrollar amistades, relaciones y respeto mutuo entre todos los niños y entre los niños y los profesores en la escuela.

Con base en todo lo expuesto, es necesario recalcar que las prácticas pedagógicas al interior de la educación inclusiva no se deben considerar solo para algunos niños, pues estar incluido no es algo para lo que un niño debe estar preparado, su participación no es algo que deba ganarse, como valor la educación inclusiva refleja la expectativa de que queremos que todos nuestros niños sean apreciados y aceptados durante toda la vida. Y esto lo debe trabajar el

profesor adaptando su quehacer a una forma de pensar, siendo creativo para hacer de la escuela un lugar donde todos los niños puedan participar, y esta creatividad puede significar que los profesores aprendan a enseñar de diferentes maneras o diseñen sus lecciones para que todos los niños puedan participar.

3.4 Práctica pedagógica

La construcción de relaciones pedagógicas, particularmente cuando los profesores trabajan con niños y jóvenes emocional, social o conductualmente vulnerables o en condición de discapacidad se considera uno de los componentes más importantes de cualquier trabajo educativo, pues se trata de orientar, de apoyar el desarrollo de nuevos conocimientos sobre las competencias relacionales de los profesores para crear oportunidades, para que los estudiantes participen en su educación y emerjan como individuos únicos y hablen con los suyos. Y ese crear relaciones pedagógicas con los estudiantes no se trata de una amistad, ni una relación de autoridad, sino de una serie de relaciones con las que se crea un ambiente de respeto y comprensión para facilitar el aprendizaje de ambos lados.

En este sentido, la escuela es un lugar de encuentro social donde surgen diferentes tipos de relaciones entre profesores y alumnos durante las interacciones diarias, en la cotidianidad del aula las prácticas pedagógicas del profesor se direccionan en tres aspectos; la competencia relacional que describe cómo un profesor entra en relaciones sociales con respecto al alumno individual, una competencia didáctica y una competencia líder en el aula, y estas tres competencias están constantemente entrelazadas en la enseñanza y reflejan los procesos de aprendizaje (Bárcena, 2005).

En relación a lo anterior Bárcena (2005) desarrolla una reflexión filosófica en torno a la pedagogía, pasando de la simple definición como construcción racional del objeto de conocimiento a una forma de vida o como un proceso de transformación del sujeto mediante la experiencia, el autor invita a repensar sobre lo que nos pasa en los escenarios educativos, como profesores y como estudiantes en un juego de producción en el que nuestra propia visibilidad expresa nuestro sentir, pensar y la forma como vemos al mundo, es decir, es una apuesta que nos permite posicionar lo que hacemos y lo que pensamos sobre el sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el autor

Profundizar en la noción de reflexión como experiencia, en general reflexionar es pensar, pero en educación, la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción, y cosas así. Podemos distinguir, dentro de la teoría educativa, cuatro discursos fundamentales relacionados con la práctica educativa (Bárcena, 2005, p.105-106).

De otro lado es Pérez (2016) quien señala a la práctica pedagógica como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p.100).

Al respecto Grijalba y Estévez (2020) plantean que encontrar formas de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidades puede ser un desafío, especialmente en escuelas y países con recursos muy limitados. La educación inclusiva, que involucra plenamente a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades u otros desafíos de aprendizaje, en una educación de calidad, ha demostrado ser particularmente eficaz para ayudar a todos los estudiantes a aprender, incluso cuando persisten los desafíos para implementar sistemas educativos inclusivos.

En ese emerger de las prácticas pedagógicas los autores hacen énfasis en que las políticas nacionales de inclusión de la discapacidad deben establecer explícitamente que todos los estudiantes deben tener acceso al plan de estudios de área curricular de cada institución, pues con demasiada frecuencia, a los estudiantes con discapacidades solo se les enseñan habilidades para la vida, como una comprensión básica de cómo hacer las tareas del hogar y la higiene básica y no se les permite el acceso al plan de estudios general, que incluye habilidades vitales de alfabetización y áreas como las matemáticas.

Aunque las habilidades para la vida son importantes no son suficientes, Grijalba y Estévez (2020) señalan que no todos los estudiantes con discapacidades pueden acceder por igual al plan de estudios nacional, porque las adaptaciones y ajustes razonables que señalan las políticas públicas de inclusión direccionan que el plan de estudios debe modificarse o adaptarse para promover la instrucción individualizada. En cuanto a esto desde la práctica pedagógica del profesor es importante recalcar que la adaptación del plan de estudios no significa desarrollar un plan de estudios separado o alternativo basado en el diagnóstico de un estudiante, porque hacerlo puede limitar el crecimiento potencial de un estudiante, incluso si no es intencional. Según los autores, la adaptación requiere revisar los estándares del plan de estudios nacional y determinar la mejor manera de exponer al estudiante a cada estándar y objetivo de desempeño relacionado utilizando adaptaciones. La adaptación única de un plan de estudios para cada estudiante con discapacidades puede desafiar a los educadores; pero esto también implica que el acceso al currículo deba incluirse como un componente clave de las nuevas leyes y se garantice su aplicación de manera generalizada.

En medio de estas adaptaciones, los educadores emplean diversos tipos de recursos, materiales, métodos, principios y explicaciones durante el curso de su impartición de

conocimientos y formación a los estudiantes, pero, para potenciar las prácticas pedagógicas, es fundamental comprender cuáles son los principios de enseñanza y del aprendizaje.

Al revisar las características de la práctica pedagógica el entorno de aprendizaje es uno de los aspectos principales, este ha de ser propicio y productivo, Leal y Cárdenas (2014) indican que el profesor debe construir relaciones positivas a través de conocer y valorar a cada estudiante, poniendo una cultura de valor y respeto por las personas y sus comunidades, usando estrategias para promover la autoconfianza de los estudiantes y la voluntad de asumir riesgos con su aprendizaje, asegurando que cada estudiante experimente el éxito del proceso de enseñanza y del aprendizaje a través del apoyo estructurado, la valoración del esfuerzo y el reconocimiento de su trabajo. El entorno de aprendizaje debe promover la independencia, la interdependencia y la autoestima.

De otro lado en las prácticas pedagógicas es el profesor quien anima y apoya a los estudiantes a tomar responsabilidad de su aprendizaje a través de estrategias que desarrollan habilidades de colaboración productiva. Según Quero (2006) las necesidades, antecedentes, perspectivas e intereses del estudiante se deberían reflejar en el programa de aprendizaje, al respecto son los profesores quienes deben emplear estrategias que sean flexibles y receptivas a los valores, necesidades e intereses de los estudiantes según sus características individuales. Para esto deberán los profesores utilizar una variedad de estrategias que apoyen diferentes formas de pensar y aprender, su selección se basa en la experiencia previa, el conocimiento y las habilidades de los estudiantes. Así pues los estudiantes son desafiados y apoyados para desarrollar niveles profundos de pensamiento y aplicación, en relación con este principio, cuando el profesor planifica secuencias para promover el aprendizaje sostenido que construye horas extras y enfatiza la conexión entre ideas, promueve la discusión sustantiva de ideas, enfatiza la calidad de

aprendizaje con altas expectativas de logro, mediante el uso de estrategias que desafían y apoyan a los estudiantes a cuestionar y reflexionar, a desarrollar habilidades de investigación y resolución de problemas, esto para fomentar la imaginación y creatividad.

En otro escenario un componente fundamental de las prácticas pedagógicas son los sistemas de evaluación, que son parte integral del aprendizaje y la enseñanza. Al respecto García (2020) manifiesta que los diseños prácticos de evaluación que reflejen la gama completa de objetivos del programa de aprendizaje, asegurando que los estudiantes reciban comentarios constructivos frecuentes que apoyen mayor aprendizaje, además hace que los criterios de evaluación sean precisos, utiliza prácticas de evaluación que fomentan la reflexión y la autoevaluación y utilizan evidencia de evaluación para informar la planificación y la enseñanza.

Al hablar de prácticas pedagógicas eficaces, se debe reconocer que la planificación a conciencia de la enseñanza es la clave para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en toda la escuela. Cuando el profesor tiene un plan anual de clases estructurado desde la combinación entre teoría y experiencia, adaptada a las características del grupo de estudiantes, a los recursos del colegio, al uso de nuevas tecnologías, a la vinculación del estudiante como sujeto activo del proceso, es posible evidenciar una secuencia de transmisión y recepción de los contenidos. Al respecto, fomentar el uso de prácticas de enseñanza basadas en la investigación en todas aulas garantiza que todos los estudiantes se involucren, desafíen y aprendan con éxito, se desarrollen procesos de aprendizaje y de enseñanza integrales, pues la mejora de la enseñanza es la clave para mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Alrededor de las prácticas pedagógicas es importante comprender también lo significativo que el conocimiento pedagógico encierra pues es una mezcla entre la preparación académica, la capacitación continua y la experiencia propia en el campo, viendo la cotidianidad del aula desde

las particularidades de los miembros de la comunidad educativa. Dentro de un entorno educativo, Quero (2006) señala que el conocimiento que poseen los profesores se considera como los principios y estrategias generales de gestión y organización del aula que parecen trascender la materia.

Para que las prácticas pedagógicas sean un éxito, se han establecido algunas cualidades propuestas que crean una buena enseñanza, por ejemplo; la creación de un ambiente relajado y agradable dentro del aula, retención del control en el aula, presentación del trabajo de una manera que interese y motive, proporcionando las condiciones para que los alumnos comprendan el trabajo, haciendo aclarar lo que los estudiantes deben hacer y lograr, juzgar lo que se puede esperar de un educando, ayudar estudiantes que atraviesan dificultades y privaciones durante su curso, alentando a los estudiantes para aumentar las expectativas de sí mismos, el desarrollo de relaciones personales y maduras con alumnos, profesores deben explorar los talentos y aptitudes personales, teniendo en cuenta cómo la planificación interactúa con la gestión y organización de las clases y lecciones.

Por otro lado, la mejora de las prácticas pedagógicas también requiere cierta información en cuanto al contenido, contenido pedagógico y currículo. El conocimiento en relación con estas tres áreas ayudaría a los educadores y a los estudiantes a desarrollar sus prácticas de comprensión, erudición y enseñanza-aprendizaje. En este sentido Mancilla (2013) citando a Gadamer (1996) resalta la práctica como fruto de la experiencia, que genera un conocimiento subjetivo, incontrolable e inestable, dicha experiencia surge en una situación y circunstancia determinadas y le implica a la práctica la aplicación de la ciencia, así como la elección y decisión entre varias alternativas. En consecuencia, la práctica está ligada a la experiencia y al conocimiento específico o dominio de una disciplina, por lo que estos rasgos ya le dan una

connotación diferente al concepto inicial agregando unos ingredientes esenciales que la deslindan del simple hacer.

Es así como la práctica pedagógica recoge un acto subjetivo en el aula porque solo ahí se demarca como pedagógica, para entenderla como todo espacio o momento de intervención pedagógica que posibilite el aprendizaje; se hace referencia a diversas prácticas, pero el adjetivo pedagógico le da un carácter especial, educativo, transformador y que como hecho subjetivo tiene una identidad. No existe un término generalizado que defina todas las prácticas pedagógicas, pero si existen infinidad de sujetos que realizan una práctica pedagógica específica.

La práctica pedagógica en Colombia se desarrolla de forma contextualizada, es así que en este sentido considerar la pedagogía como un saber y como práctica sitúa al profesor como uno de los protagonistas de dichas prácticas, y como el portador de un saber o conocimiento, que encuentran en él su primer depositario, en palabras de Zuluaga (2006) “el maestro como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica” (p.93), comprendida ésta desde las acciones y mediaciones del profesor en su contexto, permitiendo que el profesor se configure a partir de las experiencias aplicadas a la práctica, en las que atiende no solamente al uso de la técnica para transmitir los conocimientos sino que además reflexiona continuamente sobre ésta. En tal dirección, Flore y Leymonié (2007) plantean que;

La docencia en procesos de inclusión es una misión encaminada a favorecer el aprendizaje, estimular el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes... No importa qué contenido se esté impartiendo, sino que se valora el cómo se lo está impartiendo, a fin de que los estudiantes puedan estar implicados activamente en su propio aprendizaje y alcanzar su mayor potencial, pues en la educación inclusiva se remarca el principio de individualidad de la pedagogía (p.90).

Según los autores, es forzoso alcanzar conocimiento específico sobre las acciones que respaldan las estrategias del profesor, para identificar qué realmente motiva o conduce de forma

sencilla el aprendizaje en sus estudiantes. Esto debe iniciar con una revisión a conciencia del currículo de cada colegio con el fin de ver si la calidad que se está entregando a los estudiantes propende por un sistema educativo equitativo y justo. Para reconocer esto, el currículo como guía de la práctica pedagógica en Colombia es definido por el Ministerio de Educación Nacional (2019) como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p.1).

En concordancia con el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2016) resalta que el currículo “desempeña un papel garante para la promoción de oportunidades a través de un aprendizaje permanente y cuyo fin se establece en el desarrollo de las competencias necesarias para la existencia” (p.30).

Una de las más importantes problemáticas en cuanto a las condiciones de los estudiantes de inclusión se evidencia cuando el educando quiere enunciar o comunicar a su clase, esto le genera retracción y le impide socializar. Lo anterior no implica que sólo la escuela o los educadores sean responsables de esta problemática, sino que es necesario reconocer que en las instituciones educativas es posible colaborar hacia este proceso inclusivo. En este sentido, Bidegain y Navarrete (2017) señalan

Que todos los niños y las niñas aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales; pudiendo optar a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Para lograrlo, los implicados en los distintos ámbitos educativos administraciones competentes, responsables de los centros, de otras entidades educativas y resto de la comunidad, han de establecer las condiciones necesarias para identificar las barreras existentes para la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes e implementar las medidas necesarias para superarlas (p.76).

Y en el ámbito de la educación formal la inclusión supone una adaptación del sistema a los educandos y no de los educandos al sistema, requiere cambios institucionales, curriculares y didácticos por parte de distintos agentes como profesores, orientadores directivos profesores y padres. Adaptando el marco regulador, evaluador y financiero de los colegios, pero también haciendo cambios operativos en el contexto del aula y el trabajo con el contexto del estudiante con condición de discapacidad apropiándose así de una oportuna cultura inclusiva.

La participación del profesor en la práctica pedagógica puede verse influenciada por actitudes que tienen hacia los educandos en condición de discapacidad como por ejemplo la responsabilidad a la que se refieren González y Triana (2018), quienes señalan que;

Entre las funciones de un entorno educativo incluyente está potenciar las capacidades de aprendizaje de los alumnos, despertar su interés y brindar los recursos necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga los mejores resultados. Cuando los docentes cuentan entre sus alumnos con estudiantes con NEE, sus actitudes hacia ellos pueden verse influenciadas por diversos factores como el contexto, la experiencia pedagógica, la capacitación, la familia, entre otros (p. 213).

De otro lado, en cuanto a las prácticas pedagógicas se debe reconocer que el aprendizaje es multifactorial y complicado, requiere la coexistencia de situaciones ambientales mínimas, fundamentalmente porque el ambiente es el que enseña, en ese sentido el concepto de ambiente involucra múltiples factores y ámbitos de un contexto, que según García (2014) son

Todo aquello que rodea al [ser humano], lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él es ambiente, por lo que el ambiente donde la persona está inmersa se conforma de elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto, los cuales están interrelacionados unos con otros (p. 64).

Por otro lado, Gómez (2015) se refiere al tema explicando que la práctica pedagógica debe ser pensada como un proceso reflexivo que emerge de la práctica social de los profesores, quienes con base en la reflexión de su cotidianidad actúan bajo una perspectiva crítica y situada. Para lo cual el autor propone que en los ambientes de aprendizaje en educación inclusiva “es

necesario que el profesor comprenda el saber, tenga un registro epistemológico de los contenidos, y a la vez, un registro psicológico y pedagógico de los estudiantes, reconociendo los obstáculos y las condiciones en las que se encuentran” (p.13).

En cuanto a las prácticas pedagógicas cabe señalar que existe duda frente al concepto de educación inclusiva que en ocasiones no es diferenciada con el de inclusión educativa y que es limitado por la deficiente capacitación a profesores frente al tema, pues los profesores en el contexto nacional no tienen apropiadas las bases conceptuales que permitan la adaptación a las políticas públicas del tema en las instituciones educativas, así que en los procesos de educación inclusiva el desafío está en sentar las condiciones mediante la gestión de la escuela para avanzar hacia el aseguramiento de un sistema educativo y de un tratamiento epistémico más pertinente a la legislación vigente.

Y frente a la participación del profesor en los procesos de inclusión las actitudes que los profesores tienen hacia los estudiantes como por ejemplo la responsabilidad, el trato y la inclusión determinan el desempeño del niño o del joven en condición de discapacidad, en ese sentido es el profesor quien mediante su disposición permite los procesos de educación inclusiva en una primera instancia.

En suma las relaciones teóricas sobre la discapacidad, la normalidad- anormalidad, la educación inclusiva y la práctica pedagógica evidencian un desarrollo histórico que ha generado una evolución de las costumbres sociales, adaptación y como se percibe a la PCD, particularmente la relación del profesor, la práctica pedagógica y el niño son dependientes de varios aspectos entre ellos el estado de salud física de los niños, el medio ambiente, la familia y los factores del niño afectan el rendimiento académico y su comportamiento social.

De ahí que hoy en día la educación inclusiva sea un término polémico que carece de un enfoque estricto, pues la falta de claridad de los lineamientos de las políticas públicas puede contribuir a su concepto erróneo y que genera prácticas confusas. Si bien los acuerdos, pactos y legislación de derechos humanos proporcionan definiciones de inclusión que centrarse en la equidad, el acceso, las oportunidades y los derechos. Estas características se interpretan en practicar con definiciones que conceptualizan la educación para la inclusión en formas amplias; que se basan en características particulares del individuo y en la eliminación de aquello que excluye y margina. Es así como en ausencia de una definición unificada de lo que es inclusión, se intenta medir o comparar un problema complejo que se convierte en un desafío.

Al hablar de las prácticas pedagógicas se pueden identificar tres tendencias pedagógicas, la pedagogía centrada en el profesor que lo pone en el centro del proceso de aprendizaje y, por lo general, se basa en métodos como la clase magistral, la memorización de memoria y las respuestas a coro, es decir, llamada y respuesta. Este enfoque a menudo se critica, especialmente cuando los estudiantes completan solo tareas de orden inferior y tienen miedo del profesor (Grijalba y Estévez, 2020). Sin embargo, la enseñanza para toda la clase puede ser efectiva cuando los profesores con frecuencia piden a los estudiantes que expliquen y elaboren ideas clave, en lugar de simplemente dar conferencias.

Otra de las tendencias es la pedagogía centrada en el alumno, este enfoque pedagógico tiene muchos términos asociados, por ejemplo, constructivista, centrado en el estudiante, participativo, activo, pero generalmente se basa en teorías de aprendizaje que sugieren que los educandos deben desempeñar un papel activo en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los estudiantes utilizan conocimientos previos y nuevas experiencias para crear conocimiento. El

profesor facilita este proceso, pero también crea y estructura las condiciones para el aprendizaje (Grijalba y Estévez, 2020).

En los últimos años, numerosas investigaciones y actividades de promoción han incentivado la pedagogía centrada en el alumno por razones económicas, cognitivas y políticas. Algunas investigaciones sugieren que este enfoque puede ser muy eficaz, pero también es difícil de medir de manera coherente. A menudo es un desafío para que los profesores pasen de la pedagogía centrada en el profesor a la pedagogía centrada en el estudiante.

Por último, la tercera tendencia es la pedagogía centrada en el aprendizaje, este es un término relativamente nuevo que reconoce que tanto la pedagogía centrada en el estudiante como la pedagogía centrada en el profesor pueden ser eficaces, pero los profesores deben considerar el contexto local, incluido el número de estudiantes en la clase, el entorno, la disponibilidad de materiales de enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos propios de la práctica pedagógica. Sugiere que los profesores deben ser flexibles y adaptar cuidadosamente sus enfoques pedagógicos en función del entorno escolar (Grijalba y Estévez, 2020).

Entonces al hablar de las características de las prácticas pedagógicas el profesor debe poseer conocimiento específico, suficiente y actualizado de la materia, utilizar métodos de enseñanza y aprendizaje variados, conocimiento del contenido pedagógico, planificar, organizar y liderar el proceso de aprendizaje y reflexionar sobre él, además de apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con actividades secuenciales que respondan a las características del grupo, ejerciendo procesos evaluativos formativos y respetuosos.

Además se debe hacer más comprensible la significativa importancia que tiene la evaluación en cada una de las prácticas pedagógicas y ser considerada el elemento determinante

de la calidad de la educación, el presente capítulo tiene como finalidad determinar las políticas de evaluación asociadas a la calidad; por tanto se ha estructurado en tres subcapítulos así: el primero relacionado con el discurso de la calidad de la educación en relación con la evaluación a nivel internacional, el segundo referente a las políticas de evaluación implementadas por el gobierno nacional y local en el periodo 2002-2018 en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación y las adoptadas por la Institución.

Se toma en cuenta porque la evaluación, es inherente a la calidad de la educación dado que a partir de los resultados que esta se determina y se toman las decisiones al interior de los sistemas educativos. asimismo, en el aula es el dispositivo que emplea el profesor para valorar las prácticas pedagógicas e identificar el aprendizaje adquirido por el estudiante. sin embargo, la evaluación ha sido vista como un proceso que genera angustia y tensiones, que establece jerarquías y en la mayoría de los casos es factor de medición y control. en relación con esto, Barrenechea (2010) expresa que las evaluaciones generan un efecto positivo solo en un mínimo porcentaje de los estudiantes, que son generalmente quienes obtienen buenos resultados, la mayoría perciben las evaluaciones como una presión excesiva, en algunos casos inmanejable. (p.2) en consecuencia, el uso de rendición de cuentas en la evaluación como medidor de la calidad ha desplazado el propósito formativo humanizante y emancipador en el que según Borjas, (2014):

Los sujetos, tanto evaluadores como evaluados, han de percibir esta práctica como una oportunidad que posibilite una reflexión crítica que aporta elementos para la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo, al tiempo que permite identificar las limitaciones, las fortalezas, potenciar las capacidades, y se convierte en la base de motivación continua hacia la autosuperación de los que participan en esta. La evaluación concebida desde la humanización antepone la formación personal y social ante la medición exclusiva de la eficiencia o del rendimiento académico (p.38).

En consecuencia, involucrar al estudiante y hacerlo partícipe de su proceso de aprendizaje requiere que en las instituciones educativas se indague acerca de cuáles son sus intereses y motivaciones. Además, el profesor tiene el compromiso de orientar sus prácticas pedagógicas hacia una “construcción dialógica, realismo esperanzado, un humanismo crítico, prácticas emancipatorias y la reinención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios.” (Ortega, López y Tamayo, 2013, p.28) Prácticas donde la evaluación sea significativa para los estudiantes y no les genere angustias. Una práctica, como enuncia Freire (2002), que permita hablar a y con los estudiantes de forma positiva y democrática, que contribuya a la formación de ciudadanos responsables y críticos (p.109). Dicho lo anterior, un profesor que es reflexivo cuestiona constantemente su práctica y la renueva en favor de la enseñanza, por tanto, no puede perder de vista preguntas como: ¿Para qué evaluó? ¿Qué fines persigo con los ejercicios de evaluación, con estas preguntas, con estos problemas, con estas tareas, qué propongo a estos alumnos? ¿Al servicio de quién está la evaluación que estoy practicando? ¿Qué uso quiero hacer de la evaluación? ¿Qué uso haré de los resultados que obtenga de este examen, de este ejercicio de evaluación? (Álvarez, 2012, p.15).

En conclusión, el profesor que reflexiona alrededor de estas preguntas renueva continuamente su práctica en la búsqueda de la construcción del conocimiento, lo que se verá reflejado en la transformación del entorno y de la sociedad. Es por esto, que el profesor es la persona idónea a la hora de plantear y desarrollar proyectos, hacer análisis y críticas de lo que ocurre al interior de las instituciones. Dado que, él está en contacto directo con los estudiantes y tiene a cargo la responsabilidad desde la escuela de conectar “los intereses, las expectativas y el

deseo de aprender de los educandos para permitirles transitar de la superficialidad de la información a la profundidad del conocimiento personal y social” (Moreno, 2016, p.291).

4 Metodología de investigación

Este apartado soporta la dirección investigativa que permitirá caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a los estudiantes en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero Su Santidad, para de esa manera describirla, establecer las relaciones que emergen entre sus actores y determinar los elementos que la caracterizan.

4.1 Enfoque de la investigación

El enfoque cualitativo según Taylor y Bogan (1986) “en sentido amplio, puede definirse como una metodología en la que la investigación produce datos descriptivos, como las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.90). Se selecciona el enfoque cualitativo, cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, para el caso particular de esta tesis es caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad.

Según los autores (1986) este enfoque les permite a los investigadores comprender y desarrollar conceptos partiendo de pautas, no recogen datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas, sino que siguen un diseño de investigación flexible, con interrogantes formulados para entender el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística. Las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo y se estudia

a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que haya expresiones culturales, lenguaje y comportamientos, entre otros aspectos.

En relación con lo anterior se decide orientar la investigación desde la etnografía que lleva implícita una visión cultural, siendo el estudio de la vida de las personas dentro de su comunidad, una de las fortalezas de la investigación etnográfica, pero también uno de sus desafíos, es la reflexión sobre las relaciones que los investigadores construyen con los participantes en sus estudios. La realización de una investigación educativa etnográfica difiere de muchos otros enfoques de investigación cualitativa pues hacer investigación etnográfica significa conocer las relaciones de las personas, por ejemplo, profesores y estudiantes, obteniendo su confianza y tal vez comprometerse con relaciones a largo plazo (Restrepo, 2016). Por otra parte, Van Maanen (2011) dice al respecto en su proyecto de investigación “usted es en parte espía, en parte voyeur, en parte fan, en parte miembro” (p.190), por tanto, la investigación etnográfica implica involucrarse en la práctica de tal manera que se logre presenciar varios de los papeles relatados por el autor.

La investigación se define de tipo cualitativo e interpretativo, ya que pretende describir la práctica pedagógica de los profesores que trabajan con los estudiantes en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero su Santidad. En este paradigma la necesidad de incluir a los individuos como sujetos activos competentes de recapacitar y de ser generadores de cambio, así que, la investigación participativa se convierte en una alternativa metodológica, descubridora e idónea para proponer transformaciones a nivel social. Es una propuesta útil a esta investigación porque permite la creación de nuevas formulaciones metodológicas en el campo de la mediación social, encaminadas a originar conocimientos democratizadores centrados en el

progreso de la sociedad, en el que los intérpretes van a ser los grupos sociales o las personas relacionadas en la población con la cual se desarrolla la investigación (Hernández, 2015).

Este proyecto se desarrolla a través del paradigma socio crítico, mediante la etnografía educativa que se contextualiza en una práctica investigativa caracterizada por la descripción de la cultura de la comunidad educativa y una reflexión que implica que el investigador busque generar en un contexto social soluciones a los problemas percibidos mediante la búsqueda de transformaciones sociales basada en la participación, intervención y colaboración desde la reflexión personal crítica en la acción (Ricoy, 2006).

Como base teórica la etnografía educativa aplicada en la investigación es útil en cuanto a la participación prolongada en el contexto a estudiar, notando el punto de vista de los participantes de la investigación, al respecto Álvarez (2008) manifestó que

Esto se refiere a la necesidad de convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen. Se considera que uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es un trabajo de campo prolongado en el que se produzca un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno, la presencia en el campo y la vinculación con las personas en tanto participantes activos de la investigación, durante un periodo largo son necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes (p. 167-168).

Con respecto a lo anterior Rockwell (1985) dice que la principal tarea de la etnografía es documentar los aspectos indocumentados de la realidad social “pues la tarea original del etnógrafo, que consiste en dar cuenta de pueblos sin cultura escrita, cobra un nuevo impulso al cambiar el enfoque antropológico de otros a nosotros mismos” (p.98). En nuestras sociedades alfabetizadas se estudian aquellos entornos que no están documentados, como la escuela, donde se forjan relaciones sociales y de poder.

En este sentido para Eisenhart (2001) el estudio etnográfico de la educación combina metodologías de investigación participativa, compromiso teórico y un género de escritura ricamente descriptivo para representar las complejidades cotidianas y vividas del aprendizaje en todas sus formas. Las raíces etimológicas de la etnografía subrayan el compromiso del campo con la escritura y el holismo analítico, lo cual, exige del investigador una sensibilidad etnográfica clave para comprender las subjetividades cargadas de poder creadas tanto en la educación formal como en las prácticas de aprendizaje informal pues la educación es ubicua y existen muchos enfoques para su estudio etnográfico.

Con respecto a la observación participante como técnica de recolección en la etnografía, es integral para muchos, pero no todos los etnógrafos investigadores la utilizan, si no que disponen de una variedad de métodos cualitativos contemporáneos, incluidos enfoques sensoriales, visuales y creativos, para así sumergirse y dar sentido a las culturas educativas (Yon, 2003).

Como proyecto de investigación cualitativo, el alcance de este estudio se mueve en el continuo entre la descripción y la interpretación de la experiencia y el discurso de los participantes de la investigación en torno a la educación inclusiva en su propio contexto. Y en simultáneo un ejercicio permanente de análisis e interpretación de esos datos descriptivos, con el fin de ir esclareciendo las posibles respuestas a la pregunta de investigación y hasta cierto punto sus implicaciones (Nieto, 2010).

En este sentido la presente investigación se proyectó como un estudio de tipo cualitativo e interpretativo, porque “comprende que la realidad es dinámica y diversa dirigida al significado de las acciones humanas, la práctica social, a la comprensión y significación, de participación democrática y comunicativa entre el investigador y el objeto investigado” (Pérez, 1994, p.67).

La etnografía, como método cualitativo, incluye inmersión relativa en el entorno que se estudia. También es una metodología caracterizada por la descripción de las creencias o acciones culturales de un grupo social, para este proyecto identificar las relaciones que emergen durante la práctica pedagógica entre el profesor y el estudiante en condición de discapacidad Francisco Primero su Santidad. Este enfoque se desarrolla mediante las experiencias subjetivas del individuo y de las perspectivas colectivas, el estudio se centra en indagar las experiencias de estos en relación con los discursos de los participantes buscando los posibles significados (Pérez, 1994).

Las fases de la metodología se desarrollaron con base en la implementación de cuatro momentos, cabe señalar que una primera fase se realizaron observaciones con los estudiantes, la dificultad para el desarrollo del proyecto es la no posibilidad de ejecutar entrevistas pues se pretendía incluir las incluyen las voces de los niños y niñas que experimentaban las prácticas pedagógicas de los profesores en el desarrollo del proyecto de investigación, pero debido al confinamiento generado por el virus Covid- 19, todas las instituciones educativas del país cerraron las instalaciones físicas y migraron a estrategias de educación en casa, mediante metodologías sincrónicas y asincrónicas, lo cual eliminó la posibilidad de entrevistas a los estudiantes.

Entonces para el primer paso se realizó la observación de las sesiones de los profesores con el objetivo de obtener información sobre las prácticas pedagógicas que emergen en el desarrollo de las clases, las cuales se registraron en el diario de campo, el cual tuvo como eje principal la descripción de lo observado y cada uno de los elementos que emergen en la práctica pedagógica. Asimismo, en este instrumento se consolida la información como observadora e investigadora.

En el segundo momento se realizó la construcción de la entrevista para ser aplicada a los profesores que hicieron parte de la investigación, y así poder establecer cuáles eran las prácticas pedagógicas que emergían entre los profesores y los estudiantes del colegio Francisco Primero Su Santidad.

En el tercer momento se realizó la triangulación de la información de las entrevistas aplicadas a los profesores y la información recolectada en los diarios de campo en búsqueda de las relaciones que emergieron entre los profesores y los estudiantes del colegio Francisco Primero Su Santidad. La información recolectada se transcribió en una matriz de datos por categoría y subcategorías emergente, que se puede observar en el anexo 3.

En la cuarta y última fase de la investigación se realizaron las conclusiones y recomendaciones con el objetivo de dar por finalizado el proceso de investigación y así poder establecer la relación que viven los profesores con sus estudiantes en condición de discapacidad a través de la práctica pedagógica del Colegio Francisco Primero Su Santidad, de la ciudad de Bogotá D.C.

4.2 Instrumentos de recolección de la información

Según Taylor y Bogan (1986) la investigación cualitativa responde a cuestiones muy particulares, con un nivel de realidad que no puede ser cuantificado, el tratamiento del material recogido en el campo, subdividiéndose en su interior debe atravesar tres pasos: ordenación, clasificación, y el análisis propiamente dicho.

El tratamiento del material nos conduce a la teorización sobre los datos, produciendo un enfrentamiento entre el abordaje teórico anterior y lo que la investigación de campo aporta de

singular como contribución. Por ende, se definen dos instrumentos para recolección de datos definidos por Taylor y Bogan (1986) de la siguiente manera:

1) Entrevista

La entrevista cualitativa se define como una forma para conversar e intercambiar información entre una persona y otra. Y de acuerdo con esto, las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas, en la primera, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta, el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden. En la entrevista propuesta para esta tesis, se procuró una comunicación y construcción conjunta de significados de la práctica profesor en educación inclusiva del Colegio Francisco Primero Su Santidad, a través de las preguntas y respuestas, con una guía de preguntas específicas que nace de los interrogantes que surgieron de la observación.

La entrevista se realizó con un guion de preguntas estructurado y basado en las categorías establecidas para este estudio y se entendió como un diálogo que tiene ejes temáticos preestablecidos para este proyecto y diseñados de tal forma que permitan explorar las diferentes subcategorías del proyecto (Hernández, 2015). A continuación, se presenta el modelo construido para la entrevista estructurada de la investigación.

Este instrumento buscó recolectar información acerca de las prácticas pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad; a los profesores se les preguntó en su orden:

1. ¿De qué manera percibe usted la práctica pedagógica?
2. ¿De qué manera se relaciona con los estudiantes con discapacidad?

3. ¿Cuál fue su primera experiencia con niños en condición de discapacidad?
4. ¿De ese momento a hoy qué se ha transformado dentro de su práctica pedagógica?
5. ¿Cuál o cuáles fueron los elementos determinantes para que se transformara esa experiencia y su práctica pedagógica?
6. ¿Desde el abordaje disciplinar de sus espacios académicos, qué se requiere para el trabajo con niños con discapacidad?
7. ¿Cómo hace usted para abordar las relaciones con los niños con discapacidad?
8. ¿Cómo percibe su relación con niños y niñas con discapacidad?
9. ¿Cómo percibe a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad el aprendizaje, en el descanso familia?
10. ¿Cómo cree que se perciben los niños con discapacidad en el colegio?
11. ¿Cómo perciben los niños niñas y jóvenes sin discapacidad, a los niños con discapacidad?
12. ¿Cuál es la relación que se dan con los niños con discapacidad al interior de su grupo?
13. ¿Cuál es la relación que se dan con los niños con discapacidad con profesores?
14. ¿Las relaciones que establece con los niños con discapacidad son diferentes a las dadas con los niños que no presentan discapacidad?
15. ¿Qué adaptaciones realiza para los procesos de enseñanza y aprendizaje para los niños en condición de discapacidad?
16. ¿Qué entiende por inclusión educativa?

2) Diario de campo

El objetivo principal del diario de campo fue recolectar la información a partir de las observaciones realizadas durante las interacciones entre profesores y estudiantes del colegio

Francisco Primero Su Santidad, las cuales tomaban lugar en el aula y así caracterizar la práctica pedagógica entre los profesores con niños en condición de discapacidad.

El diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados, en este sentido es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados siendo un instrumento de gran ayuda para obtener información que permita el análisis sobre la práctica, es también un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, la observación y la autoobservación recogiendo observaciones de diferente índole (Hernández, 2015).

Según Hernández (2015) es necesario

Llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados con el planteamiento, de no poder hacerlo la segunda alternativa es efectuarlo lo más pronto posible después de los hechos, como última opción las anotaciones se producen al terminar cada periodo en el campo al momento de un receso, una mañana o un día, como máximo. Resulta conveniente que tales registros y notas se guarden o archiven de manera separada por evento, tema o periodo. Así, los registros y notas del evento o periodo 1 se archivarán de manera independiente de los registros y notas del evento o periodo 2, y así sucesivamente (p.403).

Por otra parte, de acuerdo con Restrepo (2016) el diario de campo “es escrito para uno mismo, por lo que tiene un tono bastante personal. Son notas que se van escribiendo a medida que se avanza en el trabajo de campo” (p.45), por tanto, es un instrumento para consignar las reflexiones sobre la problemática a estudiar.

Se adaptó un sencillo formato para registrar notas de campo tomadas de la interacción con el contexto, y la observación se desarrolló a lo largo de varios meses con el fin de describir las acciones que definen la formulación del problema. En este caso el papel del investigador como observador se enfoca en lo general de las conductas para describir lo particular de las acciones

del profesor en la práctica pedagógica con estudiantes en condición de discapacidad. A continuación, se presenta el modelo de diario de campo construido para la investigación.

Formato de diario de campo Colegio Francisco Primero Su Santidad

Este instrumento busca recolectar información acerca las relaciones que emergen durante la práctica pedagógica entre el profesor y el estudiante en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero su Santidad.

Fecha: Lugar:
<i>Descripción de la observación:</i>
<i>Observaciones particulares del investigador:</i>

Fuente; elaboración propia del proyecto (2020).

4.3 Fases de la investigación

El desarrollo de esta investigación se plantea en tres momentos. a) Fase preparatoria, b) Fase de campo y, c) Fase de resultados.

La fase preparatoria se ejecutó en el primer semestre del 2019, tiempo durante el cual se convocó formalmente a los participantes, se gestionaron las autorizaciones individuales e institucionales que se requieren para la implementación del proyecto y se dispuso de la logística y el agendamiento de cada una de las actividades previstas por el proyecto.

La fase de campo se ejecutó entre el segundo semestre del 2019 y el primero de 2020. Se realizaron todas las sesiones individuales y colectivas previstas para la recolección de información, se aplicaron los instrumentos como las entrevistas a los Profesores en el 2020 mediante encuentros Vía Meet, registros propios de la investigación y se verificó la generación de todos los datos y su consolidación.

Por último, la fase de resultados se realizó en el segundo semestre del 2020, se sistematizó y organizó toda la información recopilada, de acuerdo con las categorías de análisis deductivas y las categorías emergentes que fueron relevantes, para proceder a los ejercicios de interpretación, discusión y establecimiento de conclusiones.

4.4 Población

La población que participó en el desarrollo de esta investigación se configura por 3 profesores que desempeñan su labor en el Colegio Francisco Primero su Santidad ubicado en la ciudad de Bogotá, localidad Barrios Unidos y de servicio en jornada escolar única. Es importante señalar, como sugiere Hernández (2015), que “la elección de los sujetos a observar no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (p.176). Aquí la forma no es automática ni se basa en procedimientos de probabilidad, sino que está en manos de las decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores. Para este caso se recolectó información de tres profesores del colegio de entre 30 y 40 años, con antigüedad en la institución de entre 1 y 3 años en el área de educación física, área de español y educación especial.

4.5 Consideraciones éticas

En lo relacionado con las consideraciones éticas, se solicitó consentimiento informado a los participantes, en el que se explicó los objetivos del proyecto, la utilidad de la información, la confidencialidad en relación con los nombres de los participantes, el carácter voluntario de la participación, los beneficios previsibles y el riesgo de daño (tangibles o intangibles) para el individuo y la comunidad. El consentimiento firmado por los participantes se evidencia en los anexo 2.

5 Las experiencias de las prácticas pedagógicas

Este capítulo presenta la información recolectada sobre la práctica pedagógica de los profesores que atienden a los estudiantes en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero Su Santidad mediante las referencias teóricas, las categorías propuestas, las subcategorías y las manifestaciones al identificar las relaciones que emergen durante la práctica pedagógica entre el profesor y el estudiante en condición de discapacidad Francisco Primero su Santidad. En este apartado se representan los resultados de la información recolectada acorde a las categorías: Educación inclusiva, discapacidad, normalidad - anormalidad y práctica pedagógica bajo la guía del modelo inductivo de análisis de Nieto (2010).

En cuanto al análisis de la información, pertinencia de esta y calidad; una vez se recolectó la información, esta se sintetizó, analizó e interpretó mediante triangulación de la información, y el análisis de los datos recolectados permitió alcanzar conclusiones generales partiendo de antecedentes en particular (Nieto, 2010).

Para fines de este estudio, la triangulación significa utilizar más de un método para recopilar datos sobre el mismo tema. Esta es una forma de asegurar la validez de la investigación a través del uso de una variedad de métodos para recopilar datos sobre el mismo tema, que implica diferentes tipos de muestras, así como métodos de recopilación de datos. Sin embargo, el propósito de la triangulación es necesariamente realizar una validación cruzada de datos, para capturar diferentes dimensiones del mismo fenómeno. (Nieto, 2010).

La triangulación facilita la validación de datos a través de la verificación cruzada de más de dos fuentes, permite probar la consistencia de los hallazgos obtenidos a través de diferentes

instrumentos y aumenta la posibilidad de controlar, o al menos evaluar, algunas de las amenazas o múltiples causas que influyen en nuestros resultados.

Particularmente para este proyecto la información recolectada se consignó en una matriz de datos, por categorías y subcategorías emergentes (para más información ver el anexo 3).

5.1 Práctica pedagógica: ¿Qué emerge de las prácticas pedagógicas de los profesores?

En esta categoría se busca caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a los estudiantes en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero Su Santidad, en este apartado se exponen los principales hallazgos derivados de entrevistas realizadas a 3 profesores, quienes son identificados con un código para proteger su identidad; también se relacionan los relatos recolectados sobre las visitas realizadas a las clases de los profesores, con el objetivo de descubrir cuáles son las características que potencian las acciones diferenciales de la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad en el colegio.

En un aula donde asisten estudiantes con discapacidades y otras necesidades especiales se les enseña junto con los estudiantes sin discapacidades, en lugar de ser segregados en un aula de educación especial, lo cual se denomina dentro de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional “aulas inclusivas”, como principio estos espacios educativos están llenos de estudiantes con diversas diferencias culturales, cada uno de los cuales tiene fortalezas y desafíos, aquí la inclusión les da a los niños un espacio en el que se comprende que todos aprenden a su manera y el profesor como guía de este proceso es quien propende una relación entre los estudiantes para

que se genere un descubrimiento de que tienen más en común con otros niños de lo que pensaban (Bárcena,2005).

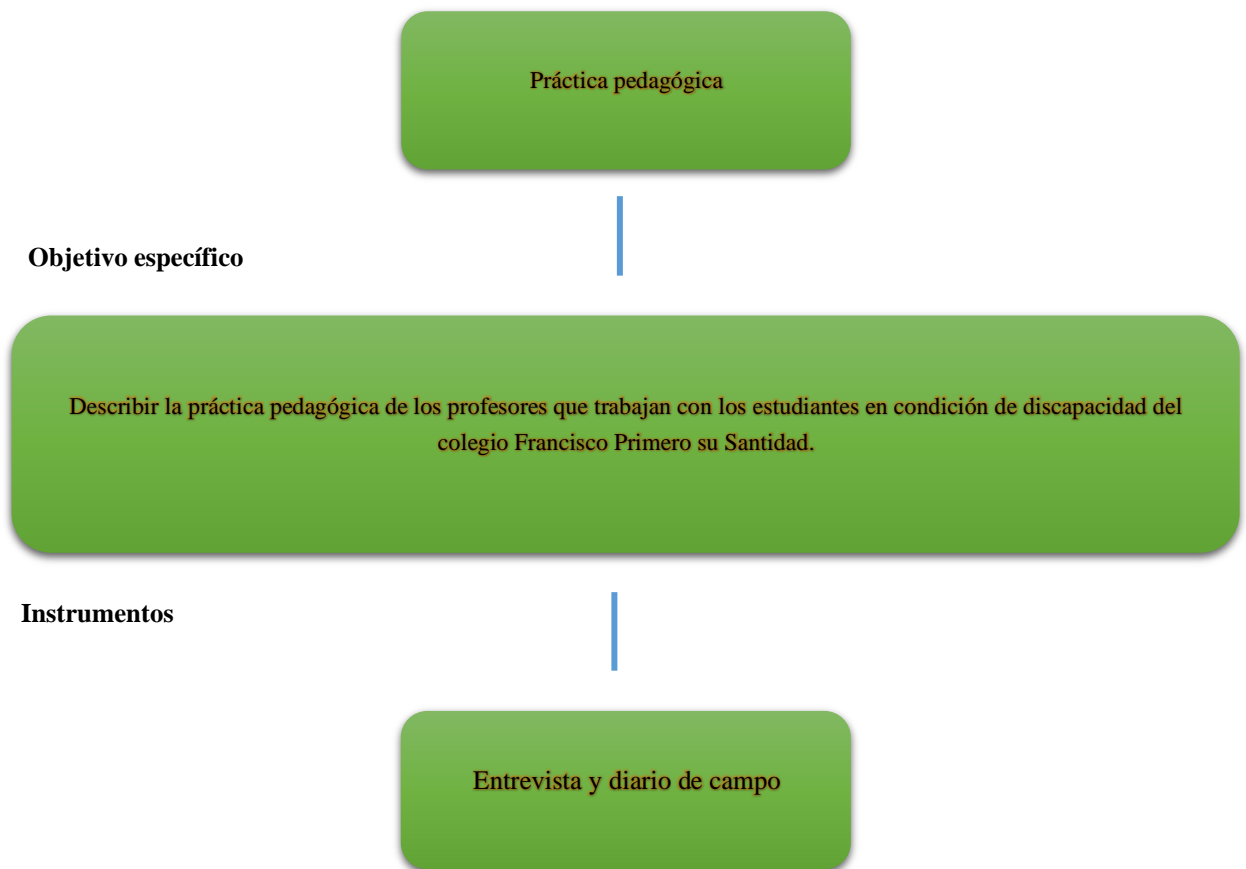


Ilustración 1 Resultados sobre la descripción de la práctica pedagógica

Fuente: elaboración propia del proyecto (2020).

Esto puede ser de gran ayuda para que los niños sepan que la diferencia es solo una parte constitutiva de la vida, que puede ayudar a los estudiantes a construir y mantener amistades caracterizadas por mayor motivación por aprender, con empatía, y en la que se reduce la diferencia en las jornadas académicas, por tanto, se fortalecen los vínculos sociales, los lazos emocionales y se potencia el desarrollo de todos los estudiantes. Al revivir las voces de los

profesores recolectadas en las entrevistas realizadas de acuerdo con la experiencia de vivir de cerca la discapacidad, es necesario mencionar que la investigadora de la presente tesis recuerda que, como maestra que ha trabajado directamente con población en condición de discapacidad, también se encuentra atravesada por experiencias personales que influyen en su práctica profesor, como investigadora, he vivido la experiencia la discapacidad de mi hermano;

No ha sido fácil aprender a convivir con las diferentes situaciones en torno a la discapacidad, tengo un hermano que adquirió la discapacidad visual sobre los 18 años causada por la insuficiencia renal crónica, la vista la perdió le dio un glaucoma el cual fue tratado con una Crio terapia por lo cual perdió el 100 % de la visión, años más adelante se casó con una persona de baja visión, con el pasar de los años tuvieron dos niños, Esteban de 7 años y Martín de 6 años. El mayor establece una comunicación de respeto y comprensión por la discapacidad que tiene su papá, siempre brindando ayuda guiando en las tareas cuando la ve que requiere de ayuda. Martín habla de manera escueta de la discapacidad de su papá diciendo mi papá es ciego él no ve nada, coge el bastón y cierra sus ojos y asemeja que es ciego remedar a su papá. Los dos niños verbalizan la discapacidad de formas distintas, cuando estén más grandes en el entorno del colegio tendrán que explicar a sus compañeros que sus papás tiene una discapacidad. El tiempo les dará las herramientas a los papás para enseñarles de qué manera se aborda su discapacidad en otros entornos.

Se pone como ejemplo este recuerdo para recalcar que la práctica profesor se compone de elementos físicos como el entorno y el material de estudio, pero también se hace uso de la experiencia que en cada ser humano constituye la forma de percibir el mundo, de comprender al otro, de adaptarse al entorno. Este es un testimonio para rescatar porque el profesor habla desde su individualidad, evidenciando en un lenguaje coloquial que en las prácticas pedagógicas no basta con adaptar contenidos curriculares, sino que es primordial entender el entorno del estudiante, dónde está creciendo, qué experiencias podrían influir en su forma de aprender y cuándo el educando tiene una condición de discapacidad, permite reconocer sus características particulares. Pero como los profesores no puede limitarse a percibir las condiciones específicas de sus estudiantes, sino que debe contar con las personas que acompañan al educando en su

proceso de formación, por ejemplo, padres en condición de discapacidad, o de otro lado acudientes que han acompañado el proceso de reconocer la discapacidad en los estudiantes.

De igual forma al realizar las observaciones necesarias para construir los diarios de campo, se percibió que el entorno escolar es un lugar de encuentro social donde surgen diferentes tipos de relaciones entre profesores y alumnos durante las interacciones diarias, en la cotidianidad del aula, aquí las prácticas pedagógicas del profesor se direccionan en tres aspectos; la competencia relacional que describe cómo un profesor entra en relaciones sociales con respecto al alumno de forma individual, ajustando las relaciones conjuntas con las personales, las relaciones específicas y cómo el estudiante se conecta con el grupo, como una competencia didáctica y una competencia líder en el aula, y estas tres competencias están constantemente entrelazadas en la enseñanza y reflejan los procesos de aprendizaje.

Reforzando la información recolectada en los diarios, según las entrevistas estructuradas aplicadas a tres profesores del colegio de entre 25 y 41 años de edad, con antigüedad en la institución de entre 1 y 3 años en el área de educación física y educación especial, se descubre que la práctica pedagógica es una interacción dinámica en la que el estudiante no se trata para que se sienta como un ser inferior o excluido, en ese relacionarse con la diferencia se trata de crear una conexión amigable que le permite al estudiante sentirse confiado, pueda expresar sus sentimientos o emociones orientando los procesos de aprendizaje en una retroalimentación bidireccional y continua, en la que se acompaña al estudiante con lo que requiere para desarrollar su proceso educativo; aquí es conveniente citar al profesor OB1 quien dice

No es lo mismo la clase magistral allá escribiendo en el tablero, que digamos con la docente de apoyo porque lo que nosotras tratamos de hacer es crear esos vínculos afectivos y desde ahí comenzar a potencializar y fortalecer los aprendizajes. Los niños cambian mucho según con las personas que están, entonces las relaciones cambian mucho, cuando están otras personas en su entorno, ellos se relaciona con los chicos que

tienen confianza, se relacionan de otra manera, por lo general la población con discapacidad a los que se les nota la discapacidad ellos tratan de aislarse muchas veces y hay que hacer el trabajo del reconocimiento del ser, para que se reconozcan como personas, con igualdad de derechos con las mismas capacidades, pero hay que (...) hacer ese trabajo.

La experiencia del profesor reconoce varios aspectos que potencian los procesos de educación inclusiva; la personalización, el aula inclusiva, el reconocimiento, la cultura inclusiva y el enfoque de ver, entender, y convivir con la diferencia. De esta manera es posible decir que para el profesor OB1 el entorno educativo que orienta está basado en un sistema de relaciones en el que los estudiantes con discapacidades tienen oportunidades de participar y recibir apoyo en todos los aspectos de la vida escolar junto con sus compañeros que no tienen discapacidades. Esta clase de educadores apoya mejor el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, potencian la formación de una comunidad de aprendizaje mejor, más rico y efectivo al permitir que los estudiantes con discapacidades sean participantes activos en pleno derecho.

Con respecto a este hallazgo las prácticas pedagógicas de educación inclusiva, observadas en los profesores OB1, OB2 y OB3, reflejan acciones individualizadas en cada profesor, deberían ser una metodología consolidada en toda la comunidad educativa, orientada por una adaptación de las estructuras documentales de la institución y no ser una experiencia para resaltar por ser la idea de desarrollo del profesor. Se pudo percibir como lo dijera Bárcena (2005) “la reflexión como experiencia, en educación conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción propios, y cosas así” (p.105-106). En la observación realizada cada profesor aplica las políticas de educación inclusiva como considera según la condición del estudiante con discapacidad, adapta los contenidos y las evaluaciones según las particularidades que considera y estructura los ambientes de aprendizaje según los limitados recursos con los que cuenta.

No se logró percibir que los profesores OB1, OB2 y OB3 tuviesen prácticas pedagógicas en común, o se guiaran por orientaciones institucionales con competencias académicas en común, sino que son orientadas desde las competencias personales del profesor, donde cada una usa los métodos de enseñanza y aprendizaje que ha reconocido como apropiados y que, por demás, a través de los años, ha perfeccionado.

Como profesores de inclusión si visibilizamos entre los grupos de estudiantes que al asumirnos desde la diferencia una nueva forma de aprender debemos estar inmersos en acciones, en lenguaje, en estrategias que resalten la empatía sobre la individualidad de la Personas en Condición de Discapacidad desde la integración. Frente a esto Susinos y Rodríguez (2011) señalan que los sistemas inclusivos proporcionan una educación de mejor calidad para todos los niños y son fundamentales para cambiar las formas discriminatorias, pues proporcionan el contexto para la primera relación de un niño con el mundo fuera de sus familias, permitiendo el desarrollo de relaciones e interacciones sociales, en las que el respeto y la comprensión crecen cuando los estudiantes de diversas habilidades y antecedentes juegan, socializan y aprenden juntos, aquí es conveniente citar al profesor OB1 quien dice que

Con los niños que no se les nota la diferencia, ellos si interactúan de la misma manera en todos los espacios, inclusive, la profe dice que a ellos no les gustan que como educadora especial les apoye en las actividades, ellos se sienten cuando la atención se centra en ellos, ellos buscan el apoyo con los pares de iguales y no ser marcados que tienen esa dificultada.

Como profesores creadores de culturas educativas es necesario prevenir que el señalamiento de las diferencias de los estudiantes determine el tipo de trato o de relación que se construye en el aula. Entonces la diferencia, la convivencia y la subjetividad son codependientes, pues la forma como los estudiantes que no tienen discapacidad perciben a los estudiantes diagnosticados en condición de discapacidad depende de las orientaciones en la cultura de

inclusión que se desarrolla en la familia y en los espacios del colegio, pero especialmente por el lenguaje y el comportamiento que los profesores fomentan. Es así como, mediante actividades de educación entre pares, formación de equipos y liderazgo que se invita a vivir desde la empatía y la prevención de los señalamientos, con lo cual los colegios serán entornos más seguros e inclusivos para todos los estudiantes, incluidos los niños en condición de discapacidad.

Otra de las experiencias frente a prácticas pedagógicas de los profesores que atienden a los estudiantes en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero Su Santidad, es la percepción explícita de las necesidades individuales de cada estudiante en las diferentes etapas en las que pudiese atravesar durante el curso de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por eso retomo el relato del profesor OB2, en el que se plantea que

La práctica pedagógica es una ciencia, que si bien es cierto permite transmitir enseñanza y aprendizaje a partir de una metodología de ciertas didácticas que se establecen al interior del aula teniendo en cuenta el tipo de población con la que se cuenta, se adapta la práctica pedagógica a partir de los estudiantes, entonces, yo, cuando ingreso al aula veo que son 40 estudiantes. Y 40 estudiantes que tienen 40 problemáticas diferentes, se realiza un diseño del currículo el cual es general, pero cuando se ingresa al aula se hace un análisis curricular que corresponden a las necesidades de cada uno de estos estudiantes.

De ahí que los profesores que realizan la atención con población en condición de discapacidad desarrollan habilidades para identificar las condiciones bajo las que se potencia el aprendizaje en los estudiantes, identifican las dificultades que presentan los estudiantes, pero también responden a situaciones como el ambiente familiar, la etapa de crecimiento y maduración del estudiante y hasta el tratamiento con el que se está atendiendo a las posibles situaciones de salud con las que convive, en este sentido Mancilla (2013, citando a Gadamer, 1996) dice que la práctica pedagógica es fruto de la experiencia, que genera un conocimiento subjetivo, incontrolable e inestable y que dicha experiencia surge en una situación y circunstancia determinadas y le implica a la práctica la aplicación de la ciencia donde retoma principios de los

métodos pedagógicos, las relaciones de los contenidos del área durante los trimestres, los recursos materiales y didácticos con los que cuenta en el colegio, así como la elección y decisión entre varias alternativas de presentar los contenidos curriculares, por ello aquí retomo las palabras del profesor OB3, quien dice

Desde la labor que se realiza en el colegio se construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje que se aplican y se relacionan con los entornos, esta práctica pedagógica se evidencia en diferentes contextos basados en la caracterización de los alumnos. Adaptación de las actividades pensado en las necesidades de los niños niñas y jóvenes.

En un plan de educación individualizado, las metas de un estudiante deben basarse en los estándares académicos, pero también en su estado de salud y de adaptación, pues estos planes establecen lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en matemáticas, lectura, ciencias y otras materias al final del año escolar, con logros medibles pero coherentes con el proceso individual de los estudiantes. Es así que al caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores es evidente la preparación documental que cada profesor ha construido para dar respuesta a las necesidades de cada estudiante y así generar de forma paulatina procesos de educación inclusiva, así, desde los registros de los diarios de campo es posible leer que continuamente se observa la pertinencia de cada actividad desarrollada en el curso, se evalúa la posibilidad del ambiente de inclusión y se define cómo y en qué momentos se vulnera o se potencia el desarrollo del estudiante con discapacidad y el de los compañeros de curso.

Finalmente, es necesario recalcar que, como profesores de estudiantes en condición de discapacidad, es inherente la búsqueda continua de estrategias, medios y actividades que generen espacios de convivencia en los que se entienda la diversidad desde la diferencia del otro, no como algo que le impide su desarrollo sino como un marcador de su individualidad que puede potenciar aprendizajes significativos. Es una tarea del profesor eliminar los comentarios que aminoran a la

PCD, por ejemplo: es que es diferente, está enfermo(a) y no puede hacer ese tipo de cosas, entre otros propios del lenguaje del contexto.

Es posible decir que cuando a los profesores les asignan un estudiante de inclusión en las prácticas pedagógicas en las aulas, como primera intervención identifican las condiciones cognitivas y nivel de aprendizaje de los estudiantes, para poder adaptar los planes de área y así potenciar el aprendizaje en los estudiantes. Es importante relatar que en las prácticas pedagógicas acompañadas la relación entre el profesor y el estudiante se da desde la percepción continua y detallada de las necesidades individuales de cada estudiante, quienes son diferentes en cada etapa de su condición, lo cual permite ajustar continuamente los objetivos y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aquí vale la pena citar a Grijalba y Estévez, 2020) diciendo que en las prácticas pedagógicas observadas de los profesores evidente una tendencia pedagogía centrada o en estudiante o en el profesor, y no como se esperaba basada en el aprendizaje donde se reconoce tanto al estudiante como al profesor, considerando el contexto local, según el número de estudiantes en la clase, el entorno, la disponibilidad de materiales de enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos propios de la práctica pedagógica.

Además de lo ya referenciado como hallazgos de forma explícita por la información recolectada en las observaciones, al centrarse en los materiales que los profesores usan en sus prácticas pedagógicas, de los tipos de materiales didácticos impresos como libros de texto, folletos, guías de estudio, manuales, solo se usan guías de estudio. En cuanto a material de audio como; casetes, micrófono, podcast, no se usan.

De otro lado revisando del material visual como; gráficos, objetos reales, fotografías, transparencias, no se observó implementación de estos por los profesores. Del material audiovisual como; diapositivas, cintas, películas, tiras de película, televisión, video, multimedia, solo en una ocasión un profesor usó el televisor para presentar información de una presentación Power Point. Con respecto al uso de materiales interactivos electrónicos como; computadoras, calculadoras gráficas, tabletas, solo en una ocasión se observó el uso del computador por parte del profesor.

De igual forma se revisaron los ambientes de aprendizaje o entornos de las prácticas pedagógicas del Colegio Francisco Primero su Santidad, el entorno de aprendizaje se refiere a las diversas ubicaciones físicas, contextos y culturas en las que los estudiantes aprenden, dado que los estudiantes deben hacer el aprendizaje, el objetivo es crear un entorno total para el aprendizaje que optimice la capacidad de los educandos para aprender. Al respecto de esto durante los acompañamientos en las aulas se puede describir que son espacios tradicionales donde se organizan las mesas y sillas individuales de los estudiantes en filas apuntando al tablero, el profesor tiene su escritorio frente al grupo, no hay decoraciones alusivas al tema del trimestre, no hay otro mobiliario, en el salón no hay acceso a materiales educativos, no hay recursos tecnológicos propios para cada salón.

Si bien existe una relación directa entre el tipo de entorno de aprendizaje que los profesores crean en sus aulas y el rendimiento de los estudiantes, el ambiente se puede crear clase tras clase cuando el profesor desarrolla el clima y la cultura óptimos en el aula. Al respecto es importante decir que los estudiantes, al igual que los adultos, no solo tienen necesidades físicas, sino también importantes necesidades psicológicas de seguridad y orden, amor y pertenencia, poder y competencia personal, libertad y novedad y diversión. Los estudiantes están motivados

para satisfacer todas estas necesidades todo el tiempo, no solo dos o tres de ellas. Cuando los profesores abordan intencionalmente estas necesidades en el aula, los estudiantes se sienten más felices de estar allí, los incidentes de comportamiento ocurren con mucha menos frecuencia y la participación y el aprendizaje de los estudiantes aumentan.

Al respecto de esto se percibió que los estudiantes necesitan estructura y quieren saber que su profesor no solo conoce su área de contenido, sino que también sabe cómo administrar su salón de clases, en ese sentido es responsabilidad del profesor proporcionar expectativas claras de comportamiento y académicas desde el principio; los estudiantes deben saber lo que se espera de ellos en todo momento. Esto no se pudo percibir como una construcción amable en las aulas, sino que se sigue con estructuras tradicionales de clase, donde el profesor ingresa al aula, saluda, transmite los contenidos del día, evalúa y finaliza la actividad.

En ese sentido como señala Grijalba y Estévez (2020) el profesor puede ser eficaz en sus clases al considerar el contexto local, incluido el número de estudiantes en la clase, el entorno, la disponibilidad de materiales de enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos propios de la práctica pedagógica. Sugiere que los profesores deben ser flexibles y adaptar cuidadosamente sus enfoques pedagógicos en función del entorno escolar.

En suma, al describir las prácticas pedagógicas de los profesores, se logra observar que son integradoras, cabe resaltar que en esta conceptualización surge la importancia de utilizar un lenguaje que priorice al estudiante sobre su discapacidad, eliminando las etiquetas de discapacidad que pueden ser estigmatizantes y perpetuar estereotipos falsos en los que los estudiantes discapacitados no son tan capaces como sus compañeros. Tener la experiencia para adaptar los contenidos de las áreas curriculares es fundamental para generar procesos de

enseñanza y aprendizaje equitativos y de calidad para todos, vinculando a cada uno de los estudiantes del aula en un trabajo colaborativo que propicie espacios de aprendizaje significativo.

5.2 Discapacidad: ¿Cómo se percibe la discapacidad desde las relaciones al interior del colegio?

En este apartado para la categoría de discapacidad se pretende identificar las relaciones que emergen durante la práctica pedagógica entre el profesor y el estudiante en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero su Santidad, para esto se muestran los principales hallazgos derivados de la recolección de información y las experiencias que como investigadora percibí en las clases observadas.

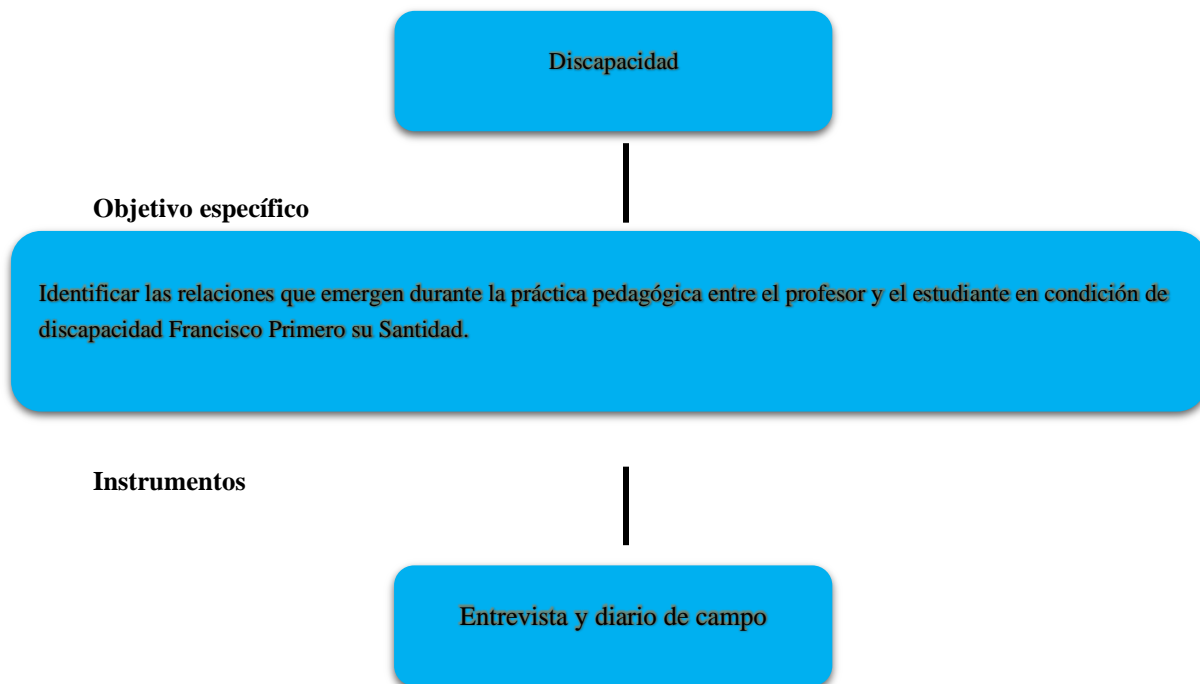


Ilustración 2 Resultados categoría de análisis discapacidad

Fuente: elaboración propia del proyecto (2020).

En este sentido es importante mencionar que las representaciones sociales aportan diversos elementos que permiten rastrear las formas en las que se percibe la discapacidad, así que, sobre éstas, como categoría emergente, Moscovici (1961) dice que una representación social es un acervo de valores, ideas, metáforas, creencias y prácticas que se comparten entre los miembros de grupos y comunidades. Es así como las representaciones sociales no deben equipararse con representaciones colectivas relativamente estables, ni deben confundirse con representaciones cognitivas individuales.

En este sentido, el Moscovici, (1961) describió dos procesos principales mediante los cuales lo desconocido se vuelve familiar; el anclaje y la objetivación. El anclaje implica la atribución de significado a nuevos fenómenos, objetos, relaciones, experiencias y prácticas mediante su integración en las cosmovisiones existentes, para que pueda ser interpretado y comparado con lo ya conocido. De esta manera se borra la amenaza que representa el objeto extraño y desconocido. Por otro lado, en el proceso de objetivación, algo abstracto se convierte en algo casi concreto. Las representaciones sociales, por lo tanto, se describen como el proceso y el resultado de la construcción social, pero en la actividad sociocognitiva se convierten constantemente en una realidad social al ser continuamente reinterpretadas, repensadas y representadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario revisar cómo es representada socialmente la discapacidad en el Colegio Francisco Primero su Santidad, todo esto a la luz de poner la teoría de las representaciones sociales de la discapacidad en un marco histórico, pues hay mucha evidencia de una constante negativa representación de la discapacidad. La comprensión de la discapacidad en la institución está en la transición que nombrara Parmenter (2008) como de la perspectiva médica a la perspectiva estructural y social, es decir aún no se reconoce a la inclusión de la

diferencia como algo que es común entre los estudiantes y profesores, sino que se está en el proceso. Frente a esto el Ministerio de Salud de Colombia (2012) dice que la educación inclusiva se somete a un recorrido que va desde la adecuación de los entornos, la generación de didácticas y metodologías, en las que se resalte la individualidad hasta lo que señala como la significación social de la persona, como las delimitaciones legales de la atención para finalmente pasar a hablar de procesos de inclusión.

Es así como la discapacidad se puede percibir en los relatos de los profesores y en los diarios de campo con base en tres tipos de representaciones, empezando por la discapacidad como inferioridad; por lo que es conveniente citar al profesor OB2 quien dice que

La primera experiencia más relevante que me marcó en 2018, fue con el estudiante Luis Díaz, de hecho lo identifiqué mucho, es un estudiante común y corriente, era un estudiante que saltaba, que jugaba, que escribía, que de cierta forma en el proceso conceptual analizaba, que percibía el conocimiento y daba a conocer sus puntos de vista, sin embargo, tuvo un problema en el cual los músculos se fueron encogiendo y tenía una enfermedad degenerativa que conllevó a que se movilizara en una silla de ruedas, y posteriormente sólo podía mover la mano, escribía de una manera limitada, esta enfermedad lo llevó a su muerte, murió este año 2020, el estudiante habiéndose graduado del colegio, se le dificultó la respiración y muere, su discapacidad era distrofia muscular.

De acuerdo con este relato, se puede plantear que el profesor no consideró la discapacidad adquirida como una experiencia dada desde la diferencia, sino que para ella su estudiante enfermó y no podía responder a las labores académicas como lo hacía antes. Este imaginario de considerar la discapacidad como inferioridad no permite darles a los estudiantes en condición de discapacidad una atención educativa de calidad, pues no se percibe lo positivo en lo diverso, al contrario, se limita a ver la situación del estudiante de la “anormalidad”, como fue planteada en el marco teórico, con lo cual se define el papel dentro del grupo de aula del estudiante.

En este escenario, una gran parte de la percepción tradicional que la comunidad tiene sobre la discapacidad surge de la idea de que esta no se configura como algo positivo, sino que se

desatiende y en ocasiones es invisible, se evidencia cuando el profesor hace una comparación constante de las condiciones de sus estudiantes. Y con respecto a la experiencia que se narró, el estudiante se vuelve un sujeto diverso porque no puede realizar lo que hacía antes, generando la necesidad de adaptar las condiciones de la institución académica.

Es decir, los resultados hasta aquí presentan una percepción normativa de las personas con discapacidad, influenciada por una visión clásica de la discapacidad. Por ejemplo, la mayoría de las personas sin discapacidad no se identifican con la discapacidad porque tienen una creencia hegemónica de que las personas con discapacidad tienen un estatus inferior en la sociedad. Esto lleva a otras representaciones sociales como la anormalidad sobre la normalidad, en la que la discapacidad se ve como algo extraño y no evidente la relevancia sobre el papel del contexto escolar para la integración de las personas con discapacidad.

Aquí se hace necesario resaltar que se enmarca en una categoría a las personas con discapacidad, se les pone un rótulo para poner en primer plano la diversidad del otro desde diferentes imaginarios, y esto en relación con la idea de identidad social, pone de manifiesto el poder que alguien tiene para definir y oprimir desde esa naturalización. En este panorama la discapacidad resulta un desafío que ha sido una fuente de orgullo y frustración, orgullo porque puede superar de muchas maneras los desafíos sociales que se le imponen a la discapacidad y desarrollar estrategias de afrontamiento más o menos “funcionales”, con las cuales se adquieren pequeños logros que animan, y frustración porque es fácil ser definido como discapacitado en un mundo que no brinda las condiciones de poder gozar de los derechos y el reconocimiento de la comunidad.

El segundo tipo de representación social sobre la discapacidad se evidencia como la emancipación; y para ejemplificarla es conveniente incluir lo observado en el diario de campo #1;

En la observación realizada el día de hoy, hay varios elementos importantes para la investigación y es cómo se relacionan los niños en condición de discapacidad con aquellos que no presentan una discapacidad, cómo los niños ayudan a aquellos que requieren de una atención especial y los niños que no presentan discapacidad se suman al trabajo que realiza la docente en la explicación de las actividades a realizar. La comunicación se da de manera asertiva con los otros, la discapacidad en este grupo no se hace presente, los estudiantes actúan como si no se evidenciara la diferencia desde la rotulación sino desde la cotidianidad del contexto de la escuela. Es un trabajo de apoyo con el otro sin importar la condición ni las dificultades que tiene el otro para el trabajo específico puesto por la docente.

Este hallazgo evidencia lo que López (2017) plantea sobre el estudiante en condición de discapacidad quien se reconoce así mismo como sujeto de derechos, por lo que los profesores deben garantizar la educación, aquí se ha producido un cambio significativo cuando la discapacidad, el medio ambiente y la relación entre ambos comprenden el fenómeno de la discapacidad como una condición de ecuanimidad y se percibe como una más de las características individuales de un estudiante. Para evidenciar esta reflexión retomo la información del diario de campo sobre la práctica del profesor OB2, en el que observo que

los niños con discapacidad están ubicados en todo el salón, no se tiene un espacio determinado para ellos, se ubican de acuerdo con cómo se sientan cómodos y de acuerdo con la afinidad que se ha creado con algunos estudiantes, se realiza un trabajo autónomo por parte de los estudiantes con discapacidad, si requieren de alguna ayuda piden el favor se comunican de manera asertiva con sus compañeros. La relación entre los niños con discapacidad y el docente les permite a todos los estudiantes trabajar de manera autónoma y realizar adaptaciones a las sesiones de clase. De acuerdo con la observación realizada, se puede señalar que el docente se comunica de manera asertiva con todos los estudiantes y presta atención a cada uno de los comportamientos de los estudiantes.

Es así como el ejemplo arriba citado es evidencia de una experiencia de aprendizaje inclusivo que les proporciona a todos los estudiantes acceso a opciones de aprendizaje flexibles y caminos efectivos para lograr los objetivos educativos en espacios donde experimentan un sentido de pertenencia. Pues en un entorno de educación inclusiva, todos los niños independientemente de sus diferencias aprenden juntos en el mismo salón de clases apropiado

para su edad y se basa en el entendimiento de que todos los niños y las familias son valorados por igual y merecen acceso a las mismas oportunidades (Rojas, 2015). Asimismo, en el diario de campo recolectado para la práctica pedagógica del profesor OB3, se evidencia que

durante la sesión de clase los contenidos responden a las necesidades de los niños con discapacidad, los estudiantes se adaptan al ritmo de enseñanza de la docente, pero al mismo tiempo cuestionan lo que no entienden. La docente adapta actividades y tareas para cumplir con los objetivos propuestos para la sesión de clase, se preocupa por realizar un proceso de formación integral para los estudiantes, buscando fortalecer falencias de los estudiantes. Y de esta manera prepáralos para la vida a la cual se están enfrentando.

En este sentido las representaciones sociales que son consensuadas en poder de cualquier grupo o grupos son las que prevalecen y propenden cambios culturales, las experiencias de los hallazgos son evidencia de un proceso de educación inclusiva en el colegio puesto que este tipo de representaciones tiene un papel en el desarrollo de grupos y en las identidades sociales intergrupales.

En este punto se reflexiona en cada uno de los momentos del quehacer con los estudiantes, pues en los contextos educativos al experimentar los procesos de inclusión se viven múltiples cambios que se deben hacer al pretender estandarizar la educación desde la diferencia, siempre pensado en imágenes de escuelas incluyentes, en no excluir a los estudiantes, y de esta forma responder a las necesidades de cada uno de los beneficiarios del sistema educativo.

Para abordar la discapacidad como profesor en procesos de educación inclusiva se requiere de empatía, pues sin esta capacidad de reconocer al otro como parte de mi propio reconocimiento no se podrá trabajar ni con esa población ni con ninguna otra, lo primordial es ser respetuoso tanto con los estudiantes como con las familias, tener una comunicación asertiva, saber hablarles a los niños y saber hablarles a los papás, familias y/o cuidadores. Al respecto Parra y Clavijo (2019) recomiendan que se deben hacer procesos de aceptación con los padres,

desde el reconocimiento de la discapacidad y aceptación de la condición en sus familias; pues cuando se le dice a un papá que el niño tiene discapacidad el mismo cerebro empieza a hacer un proceso de negación, y si como profesional no se sabe manejar dicha información, posiblemente el papá nunca podrá aceptar a su hijo.

En otro escenario frente a lo que denomina la sociedad como normalidad, específicamente en contextos educativos para Zapata (2005) no hay tal cosa como la “educación especial, sino que se ve como una intervención disciplinar creada por la idea de la normalidad para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra intervención que llaman anormalidad” (p.15). La realidad del colegio Francisco Primero Su Santidad , es que se han generado espacios de atención para estas personas marcadas como aquellas que no se han desarrollado de maneras normales y poder normalizarlas en los procesos educativos, sociales y familiares, siendo este espacio educativo para los procesos de formación, los que nos confirman que nos ceñimos a modelos sociales y educativos que nos dan una línea para el trabajo con personas en condición de discapacidad entre la delgada línea de los que se considera normal y lo que se considera anormal.

Es fundamental al interior del aula querer establecer una favorable representación social de discapacidad, al propiciar la formación de habilidades emocionales y sociales tales como la paciencia, la receptividad y el respeto. Para así construir este tipo de destrezas y poco a poco ir las complementando con actualizaciones, talleres y capacitaciones que van fortaleciendo las situaciones que se evidencian en el salón. Si el profesor trabaja en el aula con el planteamiento de que todos somos diferentes y que todos gozamos de los mismos derechos, no se tendría que hablar de inclusión sino de equidad, como lo señalara Rojas (2015) las experiencias a través de los años que han construido escalones que acercan a lo denominado igualdad y equidad para todas las personas, pues a través de las evoluciones de los contextos históricos, por ejemplo, no

es lo mismo nacer con discapacidad que adquirirla, por otro lado la condición de género es determinante en la discapacidad, la etnia también determina cómo se trata a la PCD, también desde la categoría de clase social se presentan diversas experiencias, entre las muchas diferencias de las personas con discapacidad, este tipo de superposiciones categoriales dentro de un mismo contexto hace que existan las relaciones de poder enmarcadas por la condición de cada una de las personas.

En conclusión, existen evidencias en el colegio del impacto de la relación profesor estudiante que se ha consolidado, enfocada en brindar espacios de calidad que forman a los estudiantes con las habilidades de vida para enfrentar la variedad de desafíos que enfrentan con discapacidades y que por lo general impactan negativamente la transición exitosa en los contextos educativos que se proyectan hacia la inclusión.

5.3 Educación inclusiva: ¿Cómo vivimos la inclusión Educativa?

Con respecto a la categoría de educación inclusiva se buscó determinar la manera en la que las prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores que laboran con estudiantes en condición de discapacidad en el Colegio Francisco Primero Su Santidad han contribuido al proceso de adaptación a la educación inclusiva, este análisis se hace con base en las experiencias observadas soportadas por los datos recolectados en torno a las relaciones y las representaciones sociales que se han construido en el contexto de la institución educativa.

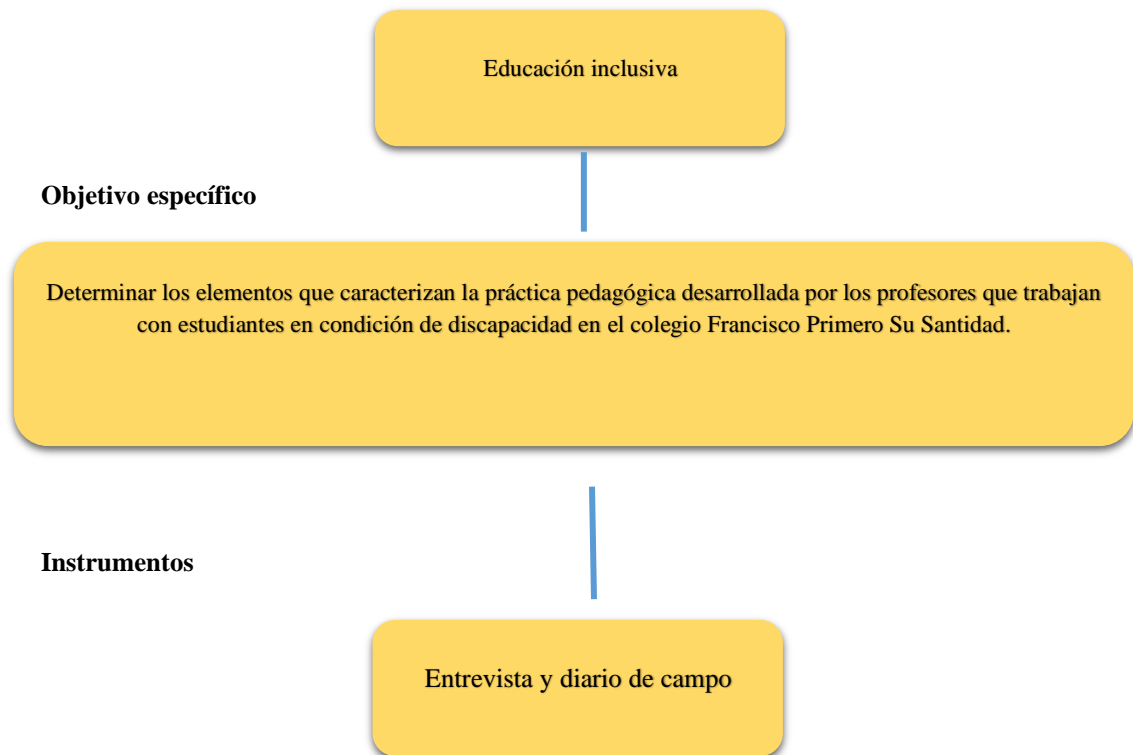


Ilustración 3 Resultados categoría de análisis educación inclusiva.

Fuente: elaboración propia del proyecto (2020).

Las representaciones sociales de la educación inclusiva en los profesores del Colegio Francisco Primero no están basadas en el paradigma estructural de la discapacidad, ya que en las experiencias etnográficas se describieron prácticas integradoras y actitudes propias de la educación inclusiva, se habla un lenguaje incluyente. Se sigue pensando en que la educación para personas en condición de discapacidad “es especial”. Pero acaso la educación ¿no debe ser especial para cada estudiante?; ¿no se deben ajustar las prácticas a las particularidades de cada niño, acordando de manera conjunta qué logros académicos se van a desarrollar en los aprendizajes en cada periodo?, ¿acaso no es un deber hacer retroalimentación a cada proceso individual de cada estudiante? Antes todos estos interrogantes es conveniente citar como ejemplo de los procesos de educación inclusiva al profesor OB1 quien cree que

La educación inclusiva se ha mal entendido, porque la inclusión no es solo con las personas que tiene discapacidad, la inclusión es eliminar barreras para las problemáticas que vemos, si a mí me fastidia esta blusa, ¿qué debo hacer para que no fastidie? eliminar esa barrera para podermela poner (...), porque es que en este momento me está fastidiando, entonces, la inclusión es eso tratar de eliminar barreras para todos no solo para una pequeña parte que convive en esa comunidad.

Ahora como complemento se cita la perspectiva de educación inclusiva del profesor OB3

quien dice

La educación inclusiva es donde yo puedo trabajar de manera equitativa con toda la población ofreciéndole lo que necesita cada uno, reconociendo las habilidades que posee cada estudiante y de esta forma poder potenciarlas por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a los ejemplos sobre la educación inclusiva Arroyo (2013) dice que, para los profesores con un aula llena de estudiantes de diferentes orígenes, la responsabilidad de conectarse con ellos va más allá de simplemente saber de dónde son o cuáles son sus materias favoritas. Estos profesores deben esforzarse por comprender a sus alumnos de una manera más integral, incorporando sus tradiciones culturales en las lecciones y actividades, para que los alumnos se sientan comprendidos, cómodos y centrados en el aprendizaje.

Lo anterior explica la diversidad, y los principios de la educación inclusiva que busca en esencia acoger las particularidades de todos los estudiantes para potenciar sus capacidades. Y esto se evidencia en el relato del profesor OB1 quien dice sobre las prácticas pedagógicas que para estas

Se hacen adaptaciones a los desempeños, a los tiempos de entrega, a las bimestrales, y todo el apoyo correspondiente a los bimestrales, ellos presentaban en el mismo momento las bimestrales, pero en otros espacios para que ellos pudieran hacer preguntas y hacer toda la parte de explicación para que todo les quedara más fácil, el apoyo de movilidad con la enfermera, el estudiante cuenta con el apoyo que se tiene de manera permanente, esta persona la suministra la secretaría de educación, hay algunas enfermeras que llegan con los estudiantes y que son asignadas por medio de derechos de petición que realizan los cuidadores o padres de familia para que su hijo tenga siempre el acompañamiento y ayuda.

Según las experiencias observadas en el colegio, existen procesos de inclusión basados en las prácticas pedagógicas, por ejemplo, los niños con movilidad reducida, focalizados por la dirección local de educación, entidad a la que se decepcionan los casos y estos niños han sido ubicados en colegios cercanos a su casa donde se garanticen sus derechos. Con estas acciones lo que trata de hacer la Secretaría de Educación es ubicar a las personas con discapacidad en ciertos colegios que pueden suplir las necesidades educativas de los estudiantes, de igual manera cabe aclarar que todos los colegios tienen la obligación de recibir y garantizar los derechos de los niños.

En ese transitar a la educación inclusiva los pilares de los procesos de enseñanza y aprendizaje van más allá de cumplir el derecho fundamental a ser educado, estar en la escuela es el pertenecer a ella, es ofrecer las circunstancias para ser reconocidos como individuos, propiciando prácticas pedagógicas en las que es posible aprender con el otro, juntos, dejando de lado prácticas homogeneizantes y de rechazo hacia quien piensa diferente, se ve diferente, se escucha distinto o actúa de otra manera, en la educación inclusiva es necesario comprender de qué manera este proceso posibilita el encuentro con el otro en la escuela y lo reconoce como un sujeto diverso, lo cual a su vez depende de la disposición que los profesores tengan frente al proceso (Parra y Clavijo, 2019). Por eso, en palabras del profesor OB1

En este colegio lo que ha pasado es que ellos no se sienten como niños con discapacidad, en este colegio la diferencia se ha tomado un poco más natural, ya se ha naturalizado un poco más la diferencia, yo creo que también es por el bagaje que tienen, ya de tanto tiempo que llevan haciendo inclusión, que ellos no se sienten diferentes y las otras personas saben que ellos son diferentes, pero no los miran como ese bichito raro, entonces, al no sentirse la observación se normaliza. Ellos saben que deben utilizar el ascensor, que deben hacer otros tipos de cosas o ejercicios, pero no están marcadas como el niño que debe hacer cosas distintas, sino que se normalizó cada una de las actividades que deben hacer ellos.

Ahora bien en cuanto a la relación entre educación inclusiva y el reconocernos legalmente y encontrarnos en el otro, Susinos y Rodríguez (2011) plantearon que existe la necesidad de revitalizar el ideal de la escuela inclusiva, una vez que esta ha comenzado a formar parte del lenguaje escolar políticamente correcto, desde el dilema de quiénes, cómo y para qué se participa en las escuelas, siendo el profesor el principal responsable de generar en sus grupos la posibilidad de que todos los estudiantes sean reconocidos, puedan participar y tener un fin y un lugar en el grupo.

Así pues, las experiencias escolares de los estudiantes con discapacidades pueden verse influenciadas por las actitudes y comportamientos de los estudiantes y el personal y por las políticas escolares generales. Los profesores de la institución han tomado la iniciativa en la evaluación del clima escolar en relación con los estudiantes con discapacidades y han hecho intervenciones para generar un cambio apropiado en la cultura inclusiva. Aquí es ejemplarizante la experiencia del profesor OB2 quien dice que

La relación que existe en el colegio desde mi punto de vista y de lo personal es de la otredad, es reconocer al otro a partir de lo que es esta persona, en el aspecto cognitivo, físico y cuando se reconoce a ese otro, es más viable todo, es más viable que se construya el conocimiento y no se dé el aprendizaje o se dé una nota a través de ese concepto del pesar, sino a través del reconocimiento puedo realizar las cosas, las tareas, los trabajos, este va a ser su estímulo y por ende esta es su respuesta. Y muchas veces estas respuestas son bastante significativas.

Y es que las personas con discapacidad a menudo encuentran barreras físicas y de actitud en la vida diaria, aun cuando la legislación protege los derechos inherentes de las personas con discapacidades, esa legislación no siempre puede protegerlas de formas sutiles de discriminación y prejuicio. Según Muñoz (2003) los estudiantes con discapacidades en edad escolar a menudo tienen experiencias escolares negativas relacionadas con su discapacidad y los profesores pueden

ayudar a crear experiencias escolares más positivas que promuevan su crecimiento académico, profesional, personal y social.

En otro escenario uno de los argumentos más válidos en contra de la inclusión es el tema que rodea a la formación de profesores de educación general para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad. La inclusión puede parecer un enfoque abrumador, particularmente para los profesores de aula regulares, quienes, en general, consideran que su carga de trabajo ya está en un límite apenas manejable.

Para cerrar la categoría es necesario decir que, para enfrentar el desafío de educar a niños con discapacidad, los profesores de aula regulares deben adaptarse, cambiar y desarrollar estrategias que ayudarán a satisfacer las necesidades no solo de las personas con discapacidades, sino de todas las personas. Orientados en la visión de Pérez (2016) el problema es poder tomarse el tiempo para desarrollar estas estrategias sin comprometer las otras responsabilidades que tienen los profesores para administrar un entorno de aprendizaje exitoso, aunque muchos profesores están dispuestos a adaptar las tareas, las pruebas y en general las dinámicas escolares.

6 Conclusiones

La educación inclusiva tiene el potencial inminente de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pero desde la perspectiva de Pérez (2016) esta requiere que los profesores reciban una formación adecuada para ser eficaces y responder a las particularidades de cada uno de sus educandos, los profesores necesitan un conocimiento adecuado del área que enseñan, actitudes positivas hacia los estudiantes y prácticas pedagógicas efectivas diseñadas para adaptarse a un amplio grupo de necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

De ahí que las características que potencian las acciones diferenciales de la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad se deberían orientar a través de la experticia profesional del profesor pues aunque al enseñar a un estudiante con alguna discapacidad, en aulas inclusivas se puede potenciar su nivel de rendimiento, por ello, es importante recordar que muchos de los principios del diseño inclusivo podrían considerarse beneficiosos para cualquier estudiante (Quintanilla, 2014). En este escenario es en el que la verdadera inclusión se refleja cuando se desdibuja la limitante entre lo que se define como normal y lo que tradicionalmente se conceptualiza como anormal.

De hecho al revisar la información recolectada en los instrumentos, es posible decir que en el colegio Francisco Primero su Santidad el profesor de educación inclusiva ha entendido que en su clase la diferencia incrementa su conocimiento profesional, es una infinita caja de recursos donde la interacción entre estudiantes con sus pares, y entre estudiantes y profesores, se vuelve el ambiente común para la enseñanza, gestando actitudes positivas de los profesores hacia la educación inclusiva mediante la reflexión sobre la experiencia directa con las representaciones sociales, que surgen de la integración de las personas con discapacidad, como evidencia de la

manera en la que influye la práctica pedagógica de un profesor y la combinación de estrategias inclusivas, en respuesta a las necesidades del sistema escolar que tiene como propósito brindar a los estudiantes las condiciones para recibir educación de calidad.

Por otro lado, frente al objetivo general es posible decir que este ejercicio de investigación permitió caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a la población en condición de discapacidad del colegio Francisco Primero Su Santidad, considerando que para abordar la discapacidad como profesor en procesos de educación inclusiva se requiere de empatía, pues sin esta capacidad de reconocer al otro como parte de mi propio reconocimiento no se podrá trabajar ni con esa población ni con ninguna otra, lo primordial es ser respetuoso tanto con los estudiantes como con las familias, tener una comunicación asertiva, saber hablarles a los niños y saber hablarles a los papás. Es también fundamental al interior del aula establecer una favorable representación social de discapacidad para formar habilidades tales como la paciencia, la receptividad y el respeto.

Además, al caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que atienden a los estudiantes en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero Su Santidad, fue evidente que algunos profesores reconocen varios aspectos que potencian los procesos de educación inclusiva como: la personalización, el reconocimiento y el enfoque de ver, entender, y convivir con la diferencia. Sin embargo, se encontró que son prácticas basadas en la experiencia del profesor en un espacio de educación inclusiva y no son acciones encaminadas desde una metodología consolidada en toda la comunidad educativa.

En este escenario, según los objetivos específicos al pretender percibir cómo se vive la discapacidad en el colegio; la percepción tradicional que la comunidad tiene de la discapacidad es una representación social que configura los procesos de inclusión de los estudiantes, no es

posible determinar si es un obstáculo pero si en ocasiones es evidente cuando el profesor hace una comparación constante de las condiciones de sus estudiantes, cuando para referirse a un estudiante discapacitado en las relatorías de sus experiencias, lo describe con las particularidades que los diferencia de sus compañeros de clase.

En particular, es posible caracterizar las relaciones que surgen de las experiencias pedagógicas, que si bien el profesor es formado bajo habilidades y conocimientos técnicos en su profesión y ajusta su quehacer diario a los currículos de cada institución y según los planes de área de cada asignatura, la docencia es una profesión con un altísimo componente humano; en la que el profesor no puede evitar expresar emocionalmente cómo ve a cada uno de sus estudiantes, que significa cada experiencia de aprendizaje y cada avance según las particularidades de los grupos de clase. Un hallazgo significativo desde la observación es que en ocasiones inclusive prima la humanidad del profesor frente a situaciones que lo retan, en días en los que está de mal humor, o cansado, o simplemente ya no puede ser pasivo, por ejemplo, ante la agresión de un padre. Esta subjetividad del profesor es la que potencia su labor diaria, lo motiva a aprender cada día y lo mueve por sus estudiantes, para que aprendan, para que crezcan seguros y emocionalmente saludables.

Por otro lado, al identificar las relaciones que emergen durante la práctica pedagógica entre el profesor y el estudiante en condición de discapacidad Francisco Primero su Santidad, fue evidente que no están basadas en el paradigma estructural de la discapacidad, están compuestas principalmente por elementos a resaltar como el uso de un lenguaje equitativo y respetuoso, actitudes que transmiten empatía e inclusión, ya que en las experiencias se describieron prácticas integradoras y actitudes propias de la educación inclusiva, desde el lenguaje pues se habla con un enfoque incluyente. Para enfrentar el desafío de educar a niños en condición de discapacidad los

profesores son quienes deberían dar el primer paso al reflexionar, cambiar y desarrollar estrategias que ayudarán a satisfacer las necesidades no solo de las personas con discapacidades, sino de todas las personas que conforman el grupo de clases.

Por otra parte, es necesario plantear que en este proceso académico desde los modelos de investigación etnográficos y cualitativos surgen propias transformaciones como maestra al reflexionar sobre la discapacidad en la educación. Pues contemplar desde la práctica en el aula observando a partir de los elementos que proporcionan los principios de la investigación educativa facilita el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y disposiciones al fomentar la contemplación crítica de las acciones del entorno donde se ejerce desde lo profesional. Estas reflexiones críticas en torno a las relaciones de la práctica pedagógica de los profesores, como reflejo de los procesos de inclusión educativa mediante el enfoque diferencial, permitieron reconocer que en medio de ella está implícita la segregación a la PCD, no desde un juicio moral sino desde la exageración por proteger y cuidar al estudiante, evitando que sus pares en el aula lo excluyan, o le digan alguna palabra ofensiva que pueda provocar, evitando que lo lastimen cuando juegan o resaltando su discapacidad desde otros aspectos como más felicitaciones en público que las que se le dan a sus compañeros o dándole notas por encima del promedio resignificando su aprendizaje.

Entonces se evidencia otro tipo de exclusión que no va desde lo ofensivo pero que finalmente sí perjudica al estudiante, porque lo hace notar, hace que los miembros de la comunidad educativa lo vean diferente, sientan que se le da más atención y que se le reconoce como superior al otro. Pero es complejo hacer un equilibrio entre la inclusión y superar la exclusión, no hay patrones que guíen al profesor, sino que es un ajuste a diario en todos los momentos educativos de la jornada académica.

En otro escenario si la calidad de la educación implica no solo centrarse en los resultados de las pruebas, sino que resulta relevante hacer una mirada al contexto que es donde se perpetúan las acciones que hacen de los estudiantes seres autocríticos, capaces de participar y contribuir en la construcción de su proceso de formación con la orientación del profesor; es decir, conceder a la evaluación un carácter formativo, que tiende a la inclusión donde la voz del estudiante y la del profesor cobren importancia; haciendo así de la evaluación una práctica pedagógica de acción significativa y humanizante.

Valorar continuamente la práctica pedagógica le permite al profesor identificar los logros alcanzados de acuerdo con las metas planteadas; además realizar modificaciones, de ser necesario, en favor del progreso de sus estudiantes. En virtud de ello, la evaluación permite al profesor hacer una revisión constante de su labor, tanto de los aciertos como de las fallas; sin este elemento no es posible hacer una reflexión crítica de las actividades que se están ejecutando, para hacer cambios sustantivos en la escuela que se trasladen en la transformación de la sociedad, que es el fin último por el cual se piensa el proceso formativo de los sistemas educativos.

Dada la importancia que tiene la evaluación como facilitador y promotor del aprendizaje, es necesario al caracterizar las prácticas pedagógicas efectuar un análisis reflexivo de la evaluación, sus componentes, funciones y alcances; con el fin de develar qué, cómo y para qué evaluar, a través de la teorización de la evaluación, haciendo énfasis en la manera cómo ha sido pensada, cómo puede concebirse desde el aula y la implicación de evaluar por competencias, centrando la atención en el uso que puede hacerse de la evaluación desde la perspectiva formativa y sumativa, a fin de mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva crítica formativa. Porque la evaluación formativa está diseñada para hacer de la práctica

pedagógica un proceso educativo en constante construcción, retroalimentación y transformación; por tanto, ha de ser un eje articulador y no el instrumento de cierre académico

Es por esto por lo que la práctica pedagógica requiere del desarrollo del pensamiento crítico del profesor en cada actividad que realiza, orientada desde las bases teóricas de las pedagogías críticas que instan al profesor a cuestionar permanentemente su labor pedagógica y a tener disposición de estar aprendiendo y despertando el interés en sus estudiantes. Así esta reflexión se evidencia redireccionando las prácticas pedagógicas hacia actividades escolares innovadoras como los concursos individuales y grupales en los que se pongan a prueba las habilidades y las competencias en el estudiante. Así como actividades donde se desarrollen ejercicios que implican la solución de situaciones problemáticas contextuales.

Como profesor en práctica ha sido una experiencia de observación retadora porque obliga a reconocer los propios errores antes de entrar a cuestionar o analizar las prácticas pedagógicas de los compañeros que son delimitadas por muchos aspectos de la enseñanza, pues la labor profesor no se circunscribe solo al momento de transmitir el conocimiento y evaluarlo, se es profesor al atender al padre de familia con sus propios problemas personales, se es profesor al acompañar a un estudiante en un proceso emocional, se es profesor organizando eventos institucionales y se es profesor cuando como individuos debemos enfrentarnos a la desmitificación de la profesión para responderle a un estudiante que espera una guía para la vida más que para la memorización.

7 Recomendaciones

Para crear un aula inclusiva donde todos los estudiantes sean respetados es importante utilizar un lenguaje que priorice al estudiante sobre su discapacidad. Las etiquetas de discapacidad son estigmatizantes y perpetúan estereotipos falsos en los que los estudiantes discapacitados no son tan capaces como sus compañeros, lo cual se justifica desde la tradicional concepción de la normalidad. Pero esta también es una tarea educativa donde como profesores acompañamos a padres, cuidadores y otros miembros de la comunidad a manejar lenguajes y actitudes desde el respeto y la equidad.

Pensar en inclusión debe considerar no solo la capacitación del profesor para enseñar a personas con discapacidad, sino que es un proceso en el que se ajustan los documentos institucionales y los cronogramas anuales pensando en garantizar entornos seguros a toda la comunidad educativa. Es así como se recomienda identificar a tiempo las representaciones sociales que obstaculizan la integración de todos los estudiantes, pues este es el primer paso para ajustar las prácticas pedagógicas, las habilidades sociales de los estudiantes con sus pares y las relaciones estudiante- profesor que potencien los aprendizajes en las aulas y el desarrollo integral en todos los contextos institucionales.

En este escenario la práctica educativa inclusiva brinda oportunidades para que todos los jóvenes aprendan juntos eliminando las barreras del aprendizaje. También aborda las cuestiones que preocupan a todas las personas vulnerables a la exclusión de la educación, para promover la inclusión en las escuelas, algunas estrategias recomendables para poner en práctica en el colegio pueden ser: asegurar que los educadores tengan la capacitación conceptual, la flexibilidad y los recursos suficientes para enseñar a los estudiantes con diversas necesidades y estilos de

aprendizaje; como profesores se deben establecer e implementar prácticas de enseñanza de calidad para todos y que puedan ajustarse al proceso de los estudiantes.

Igualmente, la experiencia de los profesores en el colegio indica que es importante mantener un equilibrio saludable de estructura y procesos no estructurados para los estudiantes con necesidades especiales, para esto una aguda y constante observación de las características propias para cada etapa de evolución del estudiante aportará información para realizar los ajustes necesarios en las estructuras curriculares de cada periodo académico.

De otro lado es más probable que los estudiantes persistan en mejorar su rendimiento académico si se sienten académica y socialmente conectados con su entorno escolar, para apoyar los esfuerzos de participación de los estudiantes de la institución, los profesores y el personal administrativo deben brindar oportunidades para que los estos se reúnan y se conozcan mejor, aprecien su diferencia y se reconozcan en el otro. Al permitir que los estudiantes tengan interacciones y conversaciones reflexivas con personas de diferentes orígenes y experiencias de vida se hacen más conscientes de su entorno.

Como estudiante de la maestría en educación me queda como una tarea pendiente y necesaria para futuras investigaciones incluir la voz de los estudiantes en relación con la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que era algo que se tenía planteado para el desarrollo de la tesis, pero por la situación que se vive de confinamiento a causa del Covid-19, no fue posible realizarla esta etapa, y de esa forma evidenciar la voz de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, lo cual por supuesto permitirá pensarse la práctica de maneras diferentes.

8 Referencias bibliográficas

- Acosta, C. C. S., Martínez, G. J. A., Ruíz, A. J. C. (2017). *Formación docente y práctica pedagógica tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva*. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36149/AcostaContrerasCarolSusana2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Acosta, F. (2013). *Inclusión educativa, empeño de la U*. Recuperado de: <https://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-nota-59259>.
- Aguado, T. (2004). *Educación intercultural. La ilusión necesaria*. En *Aula Intercultural*. Recuperado de: www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646.
- Ainscow, M. (2015). *Pasos para la inclusión en las escuelas*. Recuperado de: <http://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/>.
- Aleman, A.I., Giménez, M.(2004).Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 34, 13-150.
- Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/48296241_La_etnografia_como_modelo_de_investigacion_en_educacion.
- Angelino, M.A., Rosato, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

- Ardila, C., Vásquez, L (2018). *Creencias de maestros, padres de familia y niños sobre educación inclusiva en dos instituciones educativas del distrito capital*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.
- Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.
- Barbosa, C. (2015). Experiencias de inclusión en la institución educativa distrital Sierra Morena. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Madrid: Paidós.
- Barrenechea, I. (2010). *Evaluaciones estandarizadas, seis reflexiones críticas*. Archivos analíticos de políticas educativas. Arizona. Estados Unidos Vol.18, 27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185796>.
- Barrera, A. 2013. *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)*. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/1325>.
- Barriga, S., Jurado De Los Santos, P. (2010). *El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral*. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49880>.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Belloch, A., Morillo, C., Luciano, J. V., García, G., Cabedo, E., Carrió, C. (2010). Dysfunctional belief domains related to obsessive-compulsive disorder: A further examination of their dimensionality and specificity. *Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 376–388.

Bidegain, L. Navarrete A. I. (2017). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>.

Bona, C. (2015). *Si queremos una sociedad mejor, tenemos que empezar en la escuela*.

Recuperado de: www.menudoesleon.com.

Borges, S. (2014). *Pedagogía especial e inclusión educativa*. MINED. La Habana. Sello editor

Educación cubana.

Borjas, M. (2014). *La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la*

pedagogía crítica. Revista electrónica: Rastros Rostros, 35-45. Recuperado de:

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet->

[LaEvaluacionDelAprendizajeComoCompromiso-6515582%20\(1\).pdf](LaEvaluacionDelAprendizajeComoCompromiso-6515582%20(1).pdf)

Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Recuperado de:

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002.

Cantillo, L. (2017). *Construcción de la identidad del profesorado de educación secundaria:*

gestión de la convivencia, autoeficacia e inclusión educativa. Universidad Complutense de Madrid, España.

Castro, P. (2012). *Herramientas básicas para el trabajo con la familia*. La Habana: Ed. Pueblo y

Educación.

Cegarra, F., García, G. (2015). *Intervención educativa en el alumnado*. Recuperado de:

<http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20Discap%20Intelectual.pdf>.

Congreso de la república de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Diario Oficial. Recuperado de:

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html.

Cortés, G. A.J. (2015). *¿Educación inclusiva dentro de la exclusión? El derecho a la educación de las personas con discapacidad en el ordenamiento jurídico colombiano: una mirada desde un colegio inclusivo del distrito capital*. Recuperado de:

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/17521/u713771.pdf?sequence=1>.

Deneo, G. (2016). *Perspectivas acerca de la inclusión educativa*. Montevideo: Universidad de la República.

Echeita, G., Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>.

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*, 1, 329-357.

Eisenhart, M. (2001). Etnografía educativa pasado, presente y futuro: Ideas para pensar.

Investigador educativo, 30 (8), 16-27.

Enciso, A. D. (2018). *Educación especial*. Recuperado de: <https://es.scribd.com>:

<https://es.scribd.com/document/395648121/Educacion-Especial-Autores>

Escobar, E., Alfonso, I. (2018). *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*.

Recuperado de: http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/4.pdf.

- Freire, P. (2002). *Cartas a quien quiere enseñar*. Buenos Aires (Argentina): Siglo XXI Editores S.A. Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>.
- Figuroa, L., Ospina, S., Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 1(6), p.2-14.
- Flore, E., Leymonié, J. (2007) *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Recuperado de: https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_comprehension.pdf.
- Flóres, J. C., Ostrosky, F., Lozano, A. (2012). *Banfe: Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales*. México: Manual Moderno.
- Flóres, R., Castro, J. A., Galvis, L. Y., Acuña, L. F., Zea, L. A. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*. Bogotá: Rocca.
- Gallego, M. P., González, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de investigaciones*, 1, 154-165.
- García, C. G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 110-146.
- García, J. E. B. (2020). La Inclusión escolar y el retorno a lo concreto como praxis pedagógica. *Entrevista con Luis Miguel Bermúdez. Educación y ciudad*, (39), 85-96.

- Gómez, L. (2015). *Ambientes de aprendizaje: Una estrategia para transformar las prácticas pedagógicas de los docentes*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Nelson%20Mayoral/Downloads/Dialnet-AmbientesDeAprendizaje-6232379.pdf>.
- González, Y., Rosell, Y., Piedra, Y., Leal, O., Marín, F. (2006). *Los valores del profesional de la información ante el reto de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Recuperado de: <http://goo.gl/0DXFRM>.
- González, Y., Triana, D. A. (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942018000200200&lng=es&nrm=is.
- Grijalba, B. J. G., Estévez, P. M. A. (2020). La inclusión escolar, un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322.
- Guerrero, M. (2015). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Recuperado de:
http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/GUIA_CONCEPTUAL/ANEXO13_EDUCACION_INCLUSIVA.pdf.
- Hernández, M. I. (2015). *El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al enfoque de derechos*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>.
- Hernández, R. (2015). *Metodología de la investigación*. Recuperado de:
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf.

Institucional del colegio Francisco Primero Su Santidad. (2018). *Manual de convivencia*.

Publicación propia de la entidad.

Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD). (2016). *Tiempo escolar complementario*.

Recuperado de:

https://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/1077%20Tiempo%20Escolar%20Complementario%2009092016_0.pdf.

Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD). (2017). *Sistema Integrado de Gestión*.

Recuperado de: <https://www.idrd.gov.co/sistema-integrado-gestion>.

Johnson, D., Johnson, R. (1980). Integrating handicapped students into the mainstreaming.

Exceptional Children, 47, 2, 90-98

Leal, K. L. L., Cárdenas, J. E. U. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 10(2), 11-33.

Liñán, E., Melo, E. (2013). *Las teorías implícitas del profesorado de educación inicial con*

relación a las necesidades educativas especiales (Universidad Pontificia Javeriana).

Recuperado de: <https://docplayer.es/79481120-Teorias-implicitas-sobre-las-nee-1.html>.

Londoño, C., Velasco, R. M. (2015). Estilo de afrontamiento, optimismo disposicional,

depresión, imagen corporal, IMC, y riesgo de TCA como predictores de calidad de vida

relacionada con la salud. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 9(2), 35-47.

López, H. (2017). *Las representaciones sociales que tienen los agentes educativos sobre el*

estudiante sordo. Recuperado de:

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/8890/1/L%C3%B3pezLeguzam%C3%B3nHugoArmando2018.pdf>.

- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 131-160.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Maanen, J.V. (2011). *Tales of the Field: On Writing Ethnography, Second Edition*. Chicago; University of Chicago Press.
- Mancilla, M.M. (2013). *Experiencia e historicidad en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer*. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00622013000200009.
- Mantilla, N. (2019). *Inclusión educativa para niños y niñas de edad preescolar con capacidades especiales diferentes*. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6570/1/T2819-MINE-Mantilla-Inclusi%C3%B3n.pdf>.
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., Kennigs, O. (2016). *Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con programa de integración escolar*. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de 2003*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de 2003*. Recuperado de:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Educación para todos*. Recuperado de:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Recuperado de:
<http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019) *Diccionario*. Recuperado de:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>.
- Ministerio de Salud. (2012). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Recuperado de:
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>.
- Miramontes, A, Llamas, R., Sabaleta, H. (2009). *Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales*. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016.
- Molina, B.R. (2005). *La discapacidad y su inclusión social: un asunto de justicia*. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/43624>.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva. España: Universitat Jaume I*. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>.

- Moncayo, N., Muñoz, A., Narváez, Y. M., Vásquez, S. C. (2016). *Concepciones en docentes y directivos sobre educación*. Recuperado de:
<https://pdfs.semanticscholar.org/e565/cf8507dad0aa67ee8d582b657fb70fed5572.pdf>.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, E. A. R. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129.
- Moreno, O. T. (2016) *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula /*. -- México: UAM (Universidad Autónoma Metropolitana), Unidad Cuajimalpa, 2016. Recuperado de:
http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Muñoz, X. (2003). *Las representaciones sociales que tiene el profesor de educación básica sobre la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales al aula común*. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11920/representaciones_y_actitudes.pdf.
- Nieto, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Organización Mundial De La Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Recuperado de:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsessionid=B44322E57A57A11073CD59EB5EE712D6?sequence=1.

Parmenter, T.R. (2008). The present, past and future of the study of intellectual disability: challenges in developing countries. *Revista Salud Pública de México*, 50, 124-131.

Parra, M. A., Clavijo, M. A. (2019). *El encuentro con el otro en la escuela: la educación inclusiva, una oportunidad para el reconocimiento de la diversidad* (tesis de maestría). Bogotá; Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 3(9), 101-117.

Peña, M. (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula: una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 817-822.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Recuperado de:
http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Pérez, O. M. I. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 2, 99-112.

Perkins, D. (1997). *Un aula para pensar*. Madrid: Editorial Aique.

Peters, S. J. (2010). Un abordaje de Educación Inclusiva para todos los niños y jóvenes en el Sur: Esquema de un aporte-proceso-resultado-contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 35-50.

- PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf.
- Quecedo, R., Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Quero, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(1), 88-103.
- Quijano, A (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Edgardo Lander (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quintanilla, L. (2014). *Un camino hacia la educación inclusiva análisis de normatividad, definiciones y retos futuros*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/43135/1/1026265634.2014.pdf>.
- Reinoso, A. (2017) “Somos cuerpo”. En: *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes* deresistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. (Páginas 537-538).
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327129214_Etnografia_alcances_tecnicas_y_eti cas.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.

- Rioja, G. (2008). *¿Judicialización de la salud? el caso de las personas sordas*. En *XIII Congreso de la Caja de Abogados de la Provincia de Buenos Aires*. Mar del Plata: Caja de Abogados de la Provincia de Buenos Aires.
- Ritchhart, A., Morrison, L., Church, F. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro*. Recuperado de:
https://books.google.com.co/books/about/Ser_maestro_estudios_sobre_el_trabajo_do.htm?id=IurMAAAACAAJ&redir_esc=y.
- Rodríguez, P. (2018). *Narrativas de los sujetos con discapacidad intelectual y sus aportes a la construcción de subjetividades en escenarios educativos*. Recuperado de:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11092/TO-22773.pdf?sequence=1>.
- Rojas, S. (2015). *Discapacidad en clave decolonial una mirada de la diferencia*. Recuperado de:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/download/8836/8811>.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttió, B., Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, (39), 87-105.
- Ruiz, G. A. (2014). *Hacia la comprensión de la retórica como contenido formativo para la configuración de un sujeto deliberativo*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá.

- San Martín, P. S., Guisen, M. A. (2016). Hacia las tecnologías para la inclusión social en contextos educativos regionales: análisis del caso ecca. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 2, 1-26.
- Santana, A., Mendoza, J. (2017). *Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva*. Recuperado de:
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3164/TESIS%20FINAL%20ALIRIO%20ALFONSO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Santofimio, O., Devia, L. (2017). *Los docentes y la Inclusión Educativa: Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en la Institución Educativa Comfamiliar Los Lagos del Municipio de Neiva*. Universidad Surcolombiana; Neiva.
- Sevilla, D., Martín, M., Río, C. (2017). *Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes*. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283152311005>.
- Susinos, R. T., Rodríguez, H. C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (002), 157-171.
- Taylor, S., Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>.

- Tenorio, A. C. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: Editorial Horizontes Educativos.
- UNESCO. (2009). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227500>.
- UNESCO. (2015). *Inclusión en la Educación*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>.
- UNESCO-OIE. (2016). *Sobre cuestiones fundamentales y actuales de currículo y el aprendizaje. Que hace un currículo de calidad*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa.
- Universidad de Cantabria. (2006). *Norma sobre manipulación manual de cargas*. Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://goo.gl/esbUW1>.
- Urbina ,C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13041>.
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Universidad Autónoma de Madrid; España.
- Valeska, A. G. (2017). *Necesidades educativas especiales: ¿qué son y cómo detectarlas? .* Recuperado de: <http://www.psicoeduka.cl/wp-content/uploads/2010/03/NECESIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIALES.pdf>.
- Velásquez E (2011). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. México: Editorial Universidad de Salamanca.

- Vélez, L. L., Manjarrés, C. D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 253-298.
- Viquez, I. (2014). *Las TIC en la educación inclusiva e influencia en el aprendizaje de preescolares*. Recuperado de:
<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/675.pdf>.
- Viroliá, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní – Venezuela*. Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/tmevc1de1.pdf?sequence=5>.
- Yon, D.A. (2003). Aspectos destacados y panorama general de la historia de la etnografía educativa. *Revisión anual de antropología*, 32 (1), 411-429.
- Zapata, M. (2005). El pulular de los monstruos: de Silvina Ocampo a César Aira. *Hispanística* XX, (22), 25-48.
- Zuluaga, O. (2006). *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*. Recuperado de:
<http://files.maestriaenaccionusb.webnode.es/200000015-ed1f1f0647/T5.%20Territorios%20pedag%C3%B3gicos%20I.pdf>.

1 ANEXOS

1.1 Anexo 1 Entrevistas profesores y Diarios de Campo que se encuentran en la carpeta adjunta.

Entrevista estructurada Colegio Francisco Primero Su Santidad

Este instrumento busca recolectar información acerca de las relaciones que emergen durante la práctica pedagógica entre el profesor y el estudiante en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero su Santidad.

Nombre:	
Edad en años :	
Perfil:	

1. ¿De qué manera percibe usted la práctica pedagógica?
2. ¿De qué manera se relaciona con los estudiantes?
3. ¿Cuénteme cual su primera experiencia con niños en condición de discapacidad?
4. ¿A ese momento a hoy que se ha transformado la experiencia?
5. ¿Que se hizo que se transformara esa experiencia?
6. ¿Que se requiere desde el abordaje disciplinar para el trabajo con niños con discapacidad?
7. ¿Cómo hace usted para abordar las relaciones con los niños con discapacidad?
8. ¿Cómo percibe su relación con niños y niñas con discapacidad?
9. ¿Cómo percibe a los niños niñas y jóvenes con discapacidad?
10. ¿Cómo cree que se perciben los niños con discapacidad en el colegio?
11. ¿Cómo perciben los niños niñas y jóvenes sin discapacidad, a los niños con discapacidad?
12. ¿Cuál es la relación que se media con los niños con discapacidad?
13. ¿Las relaciones que se presenta con los niños con discapacidad son diferentes a los niños que no presentan discapacidad?
14. ¿Qué adaptaciones realiza para los procesos de enseñanza y aprendizaje para los niños en condición de discapacidad?
15. ¿Qué entiende por inclusión educativa?

Entrevista estructurada Colegio Francisco Primero Su Santidad

OBI

1. ¿De qué manera percibe usted la práctica pedagógica? práctica pedagógica es una interacción muy dinámica- donde el estudiante no se siente como estudiante sino que se trata de hacer una relación un poco más amigable para que ellos puedan ser un poco más abiertos y puedan expresar sus sentimientos y emociones y todos lo que ellos requieren para el proceso educativo. No es lo mismo clase magistral allá escribiendo en el tablero, que digamos con la docente de apoyo por que los que nosotras tratamos de hacer es crear esos vínculos afectivos y desde ahí comenzar a potencializar y fortalecer los aprendizajes.

Los niños cambian mucho según con las personas que están, entonces las relaciones cambian mucho, entonces las relaciones cambian muchísimo cuando están otras personas en su entorno, ellos se relaciona con los chicos que tienen confianza, se relacionan de otra manera, por lo general la población con discapacidad a los que se les nota la discapacidad ellos tratan de aislarlos muchas veces y hay que hacer el trabajo del reconocimiento de ser para que se reconozcan como personas, con igualdad de derechos con las misma capacidades pero hay que como todos hacer ese trabajo,

Con los niños que no se les notan la diferencia, ellos si interactúan de la misma manera en todos los espacios inclusive a ellos no les gustan que como educadora especial no les apoye en las actividades, ellos se sienten ellos buscan el apoyo con los pares y no

Formato de diario de campo
Colegio Francisco Primero Su Santidad

Este instrumento busca recolectar información acerca las relaciones que emergen durante la práctica pedagógica entre el profesor y el estudiante en condición de discapacidad del Colegio Francisco Primero su Santidad.

Fecha:
Lugar:
<i>Descripción de la observación:</i>
<i>Observaciones particulares del investigador:</i>

Fuente; elaboración propia del proyecto (2020).



Fecha: 3 de Septiembre 2019

Lugar: Colegio Francisco Primero S.S.

Descripción de la observación: Se da inicio a la sesión en el entorno del salón de clase los estudiantes con discapacidad están destruidos por todos el salón, se evidencia una mayor empatía entre los niños con discapacidad, sin desconocer que los niños que no presentan discapacidad están atentos a cualquier cosa que necesitan los niños con discapacidad a lo cual se le denomina empatía por el otro. La docente desarrolla la temática del día de forma normal, atendiendo las particularidades de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los niños con discapacidad son tranquilos y atienden a las instrucciones de la docente si no entiende preguntan, y generan preguntas a partir de la temática desarrollada.

La docente adaptada formas de aprendizaje para todos los niños y niñas del grupo en el cual se evidencian algunas falencias en los procesos de aprendizaje



Observaciones particulares del investigador: Se observa de la sesión de clase que los contenidos responden a las necesidades de los niños con discapacidad, los estudiantes se adaptan al ritmo de enseñanza de la docente, pero al mismo tiempo cuestionan lo que no entienden. La docente adapta actividades y tareas para cumplir con los objetivos propuestos para la sesión de clase. La docente se preocupa por realizar un proceso de formación integral para los estudiantes Buscando fortalecer falencias de los estudiantes. Y de esta manera prepáralos para la vida a la cual están enfrentando.

1.2 Anexo 2 Consentimiento informado por parte de los profesores que se encuentran en la carpeta adjunta.

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FORESINW	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 3

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted sea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de posgrado
Título del proyecto de investigación	La práctica pedagógica: Una luz para el aprender sobre la discapacidad
Descripción breve y clara de la investigación	Analizar las prácticas pedagógicas que realizan los profesores en el colegio Francisco Primero Su Santidad. En la población con discapacidad, a través de instrumentos como encuestas y diarios de campo para luego realizar una triangulación con la teoría.
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Conocimiento Relación profesor, práctica pedagógica y estudiantes de población en condición de discapacidad, y posibles ajustes a realizar en torno a las prácticas pedagógicas con la población con discapacidad.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): ROSA ELENA MENDIVELSO LEAL
	N° de Identificación: 52.478.795 Teléfono: 3115899631
	Correo electrónico: remendivelsol@upn.edu.co lic.rosamendivelsol@gmail.com
	Dirección: Calle 58 58 n 13 68 Apto 507

1.3 Anexo 3 triangulaciones de la información que se encuentran en la carpeta adjunta.

6 CODIGO	PREGUNTA	1. ¿De qué manera percibe usted la práctica	2. ¿De qué manera se relaciona con los estudiantes?
CB.1		<p>De la rama de formación, la practica pedagógica es una interacción muy dinámica- donde el estudiante no se siente como estudiante sino que se trata de hacer una relación un poco más amigable para que ellos puedan ser un poco más abiertos y puedan expresar sus sentimientos y emociones y todos lo que ellos requieren para el proceso educativo. No es lo mismo clase magistral allí escribiendo en el tablero, que digamos con la docente de apoyo por que los que nosotros tratamos de hacer es crear esos vínculos afectivos y desde allí comenzar a potencializar y fortalecer los aprendizajes.</p> <p>Los niños cambian mucho según con las personas que están, entonces las relaciones cambian mucho, cuando están otras personas en su entorno, ellos se relaciona con los chicos que tienen confianza, se relacionan de otra manera, por lo general la población con discapacidad a los que se les nota la discapacidad ellos tratan de aislarse muchas veces y hay que hacer el trabajo del reconocimiento de ser para que se reconozcan como personas, con igualdad de derechos con las misma capacidades pero hay que como todos hacer ese trabajo.</p> <p>Con los niños que no se les notan la diferencia, ellos si interactúan de la misma manera en todos los espacios inclusive a ellos no les gustan que como educadora especial no les apoye en las actividades, ellos se sienten ellos buscan el apoyo con los pares y no ser marcados que tienen esa dificultad.</p> <p>Esto se presenta desde la casa cuando los papas se reúsan a comprender que el niños tiene una dificultad, es mucho más complicado tratar con ese estudiante, porque en su casa lo han tratado de normalizar, y no lo apoyan y no lo ayudan el estudiante al frente así piensa que el apoyo y la ayuda que se le brinda es para minimizar sus capacidades no para tratar de fortalecer sino para tratar de sentirse menos que los demás</p>	<p>Las relaciones entre ellos buscan vínculos cercanos, y se ve en el colegio Francisco Primero, los niños con discapacidad muy marcada Andrea Bryan discapacidad motora ellos tratan de hacer grupos sociales con ellos mismo los niños que tienen una discapacidad, los niños que no tienen discapacidad, ellos muchas veces se sienten rechazados por que no pueden interactuar de la misma forma, las demás personas no cómo jugar e interactuar con los niños con discapacidad, tratan de interactuar pero ellos mismos hacen un bloqueo.</p>